

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za informacijske i komunikacijske znanosti

Odsjek za pedagogiju

Kristina Darmopil

ULOGA ŠKOLSKOG KNJIŽNIČARA U PREPOZNAVANJU,
IDENTIFICIRANJU I POTICANJU DAROVITOSTI UČENIKA

Diplomski rad

Mentori:

prof. dr. sc. Jadranka Lasić-Lazić

doc. dr. sc. Ante Kolak

Zagreb, 2017.

SAŽETAK

U ovom radu se problematizirala i kritički propitala uloga koju školski knjižničari imaju, mogu i trebaju imati u programskoj diferencijaciji i individualizaciji koja se odnosi na darovite učenike. U teorijskom dijelu rada pružen je uvid u fenomen darovitosti s različitim gledišta i stajališta. Dotaknuli smo se glavnih aspekata ovog rada, a to su prepoznavanje, identificiranje i poticanje darovitosti učenika. Povezali smo školske knjižničare s navedenim aspektima te prikazali kakvu ulogu oni mogu i trebaju zauzeti u radu s darovitim učenicima.

Nakon teorijskog pregleda, provedeno je istraživanje kojim je ispitano pet hipoteza s odgovarajućim podhipotezama. Istraživanje je provedeno putem anketnog upitnika koji je sadržavao pismene upute za ispitanike te 60 varijabli podijeljenih u 5 dijelova.

Rezultati su pokazali kako knjižničari češće prepoznaju pozitivne nego negativne osobine darovitosti te jako rijetko sudjeluju u postupku identifikacije darovitosti, neovisno o tome rade li u osnovnoj ili srednjoj školi. S druge strane, pokazalo se da nema razlike u prepoznavanju darovitosti između knjižničara ovisno o njihovom radnom stažu te da osjećaj kompetencije za sudjelovanje u postupku identifikacije ne ovisi o duljini radnog staža. Također, prema rezultatima istraživanja, učestalost stručnog usavršavanja nije povezana s učestalosti prepoznavanja, identificiranja i rada s darovitim učenicima. Na samom kraju, pokazalo se kako knjižničari s duljim radnim stažom rjeđe idu na stručna usavršavanja.

S obzirom na rezultate istraživanja, preporuča se veće davanje pozornosti negativnim osobinama darovitosti, kao i podizanje svijesti knjižničara o važnosti stručnog usavršavanja i rada s darovitim učenicima.

Ključne riječi: daroviti učenici, prepoznavanje, identificiranje, poticanje, školski knjižničar

SUMMARY

In this paper we problematized the role that school librarians have and should have in the program differentiation and individualization of gifted students. In the theoretical part of the paper, there was an insight into the phenomenon of giftedness from different perspectives and points of view. We have mapped out the main aspects of this work – the recognition, identification and encouragement of student giftedness. We have linked school librarians with these aspects and revealed what role they can and should take in working with gifted students.

After the theoretical review, a survey was conducted that examined five hypotheses with corresponding sub-hypotheses. The research was conducted through a survey questionnaire containing written instructions for the respondents and 60 variables divided into 5 parts.

The results showed that librarians more often recognize positive than negative characteristics of giftedness. Also, librarians that work in elementary and secondary schools are very rarely involved in the process of identifying giftedness. On the other hand, it was shown that there are no differences in recognition of giftedness among librarians depending on the length of their working time and that the sense of competency for participation in the identification process does not depend on the length of working time. Furthermore, according to the results of research, there is no significant association between the frequency of professional training and participation in the process of recognition, identifying and encouraging the giftedness of students. At the very end, it was showed that librarians with more experience rarely go to professional training.

Given the results of the research, it is recommended to give greater attention to the negative characteristics of giftedness and to raise the awareness of librarians about the importance of professional training and the importance of working with gifted students.

Key words: gifted students, recognition, identification, encouragement, school librarians

SADRŽAJ:

UVOD	6
1. DAROVITOST	7
1.1. Definicije i teorijski pristupi darovitosti.....	7
1.1.1. Pristupi usmjereni na genetske činitelje.....	8
1.1.2. Pristupi usmjereni na kognitivne modele.....	9
1.1.3. Pristupi usmjereni na postignuće	10
1.1.4. Sustavski pristup	11
1.2. Potencijalna i produktivna darovitost	12
1.3. Pojavni oblici darovitosti.....	14
1.3.1. Darovitost – talentiranost.....	15
2. DAROVITI UČENICI U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU.....	16
2.1. Prepoznati darovitost - područja darovitosti i osobine darovite djece.....	16
2.2. Identifikacija darovitih učenika	18
2.3. Proces identifikacije u školi.....	19
2.3.1. Metodički pristup identifikacijskom procesu.....	20
2.3.1.1. Metoda procjene	20
2.3.1.2. Metoda testiranja	21
2.3.2. Problemi u identifikaciji darovitih	22
2.3.3. Metodički postupci u radu s darovitom djecom.....	22
2.3.3.1. Akceleracija.....	23
2.3.3.2. Obogaćivanje u nastavi	24
3. DAROVITI UČENICI U ŠKOLSKOJ KNJIŽNICI	25
3.1. Školska knjižnica.....	25
3.2. Zadaće i ciljevi školske knjižnice	26
3.3. Školska knjižnica i daroviti učenici	28
4. ŠKOLSKI KNJIŽNIČAR	29
4.1. Djelatnost školskog knjižničara.....	29
4.2. Kompetencije školskog knjižničara.....	32
4.3. Školski knjižničar i prepoznavanje darovitosti.....	34
4.3.1. Mašta i kreativnost.....	34
4.3.2. Čitalačke sposobnosti.....	34
4.3.3. Radna energija, motivacija za rad i ostale osobine darovitih.....	35

4.4. Školski knjižničar i identifikacija darovitosti	36
4.4.1. Školski knjižničar kao izvor informacija potrebnih za identifikaciju darovitosti ...	37
4.5. Školski knjižničar i poticanje darovitosti	38
4.5.1. Poticanje intelektualnog razvoja učenika pomoću knjige.....	38
4.5.2. Poticanje verbalno-lingvističke inteligencije	39
4.5.3. Poticanje logičko-matematičke inteligencije	40
4.5.4. Poticanje vizualno-spacijalne inteligencije	41
4.5.5. Poticanje glazbeno-ritmičke inteligencije	42
4.5.6. Poticanje tjelesno-kinestetičke inteligencije	42
4.5.7. Poticanje intrapersonalne i interpersonalne inteligencije	43
4.5.8. Školski knjižničar kao mentor	44
5. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA	45
6. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	46
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	47
7.1. Provođenje istraživanja.....	47
7.2. Upitnik i instrumenti.....	47
7.3. Statistička obrada podataka	48
8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	48
8.1. Deskriptivna analiza	48
8.2. Provjera hipoteza	59
9. RASPRAVA.....	64
9.1. Metodološki nedostaci	69
ZAKLJUČAK	70
LITERATURA:.....	72
PRILOZI.....	76

UVOD

Jačanjem demokracije u društvu jača i demokratski način rada u školama. U skladu s navedenim, u središte odgojno-obrazovnog procesa stavlja se pojedinac, odnosno njegove individualne mogućnosti, potrebe i sposobnosti. Upravo takav način rada otvara mogućnosti za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Prema Državnom pedagoškom standardu (2008) u učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ubrajamo s jedne strane učenike s teškoćama te, s druge strane, potencijalno darovite učenike. Darovit učenik je od strane istog Standarda (2008) definiran kao učenik iznadprosječnih intelektualnih, i/ili akademskih, i/ili stvaralačkih i/ili psihomotornih sposobnosti. S obzirom na činjenicu da „napredak svakog društva u velikoj mjeri ovisi o tome kakav je odnos prema njegovim najposposobnijim članovima te o brizi za primjeren razvoj njihovih potencijala“ (Pejić, Tuhtan Maras i Arrigoni, 2007, str.133) danas se fenomenu darovitosti daje veoma velik značaj.

Uzimajući u obzir okolinu, fenomen darovitosti najčešće je razmatran unutar školskog sustava u smislu mogućnosti, uvjeta i podrške koje škola pruža potencijalno i produktivno darovitim učenicima. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1990), darovitim i potencijalno darovitim učenicima omogućuje se rad prema diferenciranom programu – grupno i individualno te rad s mentorom. Veliki značaj imaju izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, kao i pristup izvorima specifičnog znanja. Unatoč suvremenim teorijskim pristupima, u praksi se još uvijek javlja veliki postotak onih škola koje se premalo bave darovitim učenicima. Upravo iz tog razloga, postavlja se pitanje, može li školski knjižničar svojim radom i kompetencijama doprinijeti radu s darovitima. Uzimajući u obzir i poštujući ulogu učitelja, psihologa i pedagoga u prepoznavanju, identificiranju i poticanju darovitosti učenika, u ovom radu će se napraviti odmak od uobičajenih razmatranja te će se osvrnuti na ulogu školske knjižnice, odnosno školskog knjižničara u radu s darovitima.

Važnost ove tematike ogleda se u mogućnostima napredovanja i razvoja kako bibliotekarstva, tako i same pedagogije u pogledu rada s darovitim učenicima. Otvaranje vrata suradnji pedagoga i knjižničara na jednoj novoj razini, u većem intenzitetu, na dobrobit obiju strana, a ponajviše na dobrobit učenika. Pomak takvoj suradnji iziskivao bi kvalitetnije i snažnije stručno osposobljavanje knjižničara i pedagoga, veću suradnju knjižničara s učiteljima i stručnim suradnicima te, neizbježno, poštovanje i volju svih navedenih kako bi se ostvarili vidljivi rezultati.

1. DAROVITOST

S obzirom da napredak svakog društva ovisi o njegovim članovima i njihovim sposobnostima, fenomen darovitosti ističe se kao važan čimbenik u cjelokupnom razvoju društva. Upravo iz tog razloga u posljednjih nekoliko desetljeća darovitost dobiva važno mjesto u znanstvenim krugovima, odnosno postaje središtem znanstvenih istraživanja i radova. Danas se darovitost promatra kao potencijal koji se može, a i ne mora iskristalizirati u nešto produktivno. Pitanje hoće li se potencijal pojedinca razviti u pojavnu darovitost ili će ostati na samom potencijalu ne ovisi samo o darovitom pojedincu i njegovim sposobnostima, nego i podršci okoline. Iako danas imamo višedimenzionalno gledanje na darovitost, koje uključuje sposobnosti, kreativnost, motivaciju i podršku okoline kao preduvjete darovitosti, pogled na darovitost nije uvijek bio tako ekstenzivan. Naime, pogled i interes za darovitost mijenjali su se tijekom vremena, a prve naznake definicija i zanimanja za fenomen darovitosti možemo pronaći daleko u prošlosti. Počevši od filozofske definicije koja potječe još od vremena Sokrata i Platona, preko znanstvene definicije koja se temelji na psihometrijskoj definiciji inteligencije te u središte stavlja intelektualnu sposobnost pojedinca, dolazimo do današnjeg višedimenzionalnog pristupa. Na koji način i kojim tijekom se mijenjao pristup, a samim time i definicija darovitosti prikazat će se u nastavku ovog rada.

1.1. Definicije i teorijski pristupi darovitosti

Definicije darovitosti mijenjale su se tijekom godina i stoljeća, a u potrazi za istom možemo se vratiti daleko u prošlost. Naime, već su stari filozofi, kao što su Sokrat i Platon, imali određeno viđenje da darovitost predstavlja „...brže pronalaženje faza znanja i postizanje viših razina razumijevanja“ (George, 2003, str. 12). S vremenom, a time i rastom zanimanja znanstvenika za fenomenom darovitosti, filozofska definicija darovitosti evoluirala je u znanstvenu definiciju, odnosno znanstvene definicije koje su se temeljile na različitim stajalištima i pristupima.

Unatoč brojnim istraživanjima i radovima na ovom području, možemo reći kako pitanje koncepta darovitosti još uvijek nije jednoznačno razriješeno. Naime, danas postoji cijeli niz pristupa fenomenu darovitosti od kojih svaki ima svoje prednosti i nedostatke. Tako Čudina Obradović (1991) navodi da se darovitost kroz vrijeme sagledavalo kao opću sposobnost divergentnog mišljenja, visoku opću ili specifičnu sposobnost, produktivno-kreativnu sposobnost, sposobnost kvalitetne uporabe misaonih procesa te visoku područno-specifičnu sposobnost.

U ovom radu povest ćemo se podjelom Mönksa i Masona (1993, 2000; u Vlahović Štetić, 2008) koja broji četiri skupine pristupa fenomenu darovitosti:

- pristupi usmjereni na genetske činitelje, odnosno urođenost
- pristupi usmjereni na kognitivne sposobnosti
- pristupi usmjereni na postignuće
- sustavski pristupi

1.1.1. Pristupi usmjereni na genetske činitelje

Kao što sam naslov govori, ovi pristupi darovitosti u središte definicija stavljaju osobine pojedinca, odnosno genetske ili urođene činitelje istih. Značajnu ulogu u ovom pristupu imao je nativist F. Galton koji je krajem 19. stoljeća metodom izučavanja rodoslovlja zaključio da se darovitost u nekim obiteljima provlači kroz generacije, zbog čega je smatrao da je darovitost pitanje naslijeđa (Sekulić Majurec, 1995). Iako su Francis Galton i Alfred Binet imali veliku ulogu u ovom pogledu, može se reći da je začetnik ovog pristupa Lewis Terman koji darovitost definira isključivo kao visoku intelektualnu sposobnost (Winner, 2005). Takvo poimanje darovitosti koje proizlazi iz psihometrijske definicije inteligencije postalo je najrasprostranjenije poimanje darovitosti te u svojoj suštini predstavlja razliku u postignućima na testovima inteligencije.

Drugačiji oblik definicije koja je usmjerena na genetske činitelje dao je Marland. Naime, on je darovitu djecu opisao kao pojedince koji zahvaljujući svojim izuzetnim sposobnostima mogu očekivati visoka postignuća, a identificirana su od strane stručnjaka (Vlahović Štetić, 2008). Prema Marlandu, darovita djeca su ona koja imaju potencijal ili visoka postignuća u nekom od sljedećih područja: opće intelektualne sposobnosti, specifične akademske sposobnosti, školske sposobnosti, kreativne sposobnosti, sposobnosti vođenja i rukovođenja, umjetničke sposobnosti, psihomotorne sposobnosti (Čudina Obradović, 1991; Vlahović Štetić, 2008). Prema navedenoj podjeli, možemo primijetiti kako Marland proširuje, odnosno mijenja Termanovu definiciju darovitosti te navodi da se darovitost može pojaviti povezano s nekoliko različitih sposobnosti, a ne samo s visokim intelektualnim sposobnostima. Kako vrijeme prolazi, sve se manje govori o nasljeđivanju intelekta, a sve više o nasljeđivanju dispozicija koje omogućuju da se intelekt razvije do određene razine, što ujedno ovisi i o vanjskim činiteljima (Sekulić Majurec, 1995).

Veliku ulogu u daljnjem razvoju ovog pristupa ima Howard Gardner čija definicija polazi od teorije višestrukih inteligencija. Gardner navodi kako postoji sedam različitih specifičnih

sposobnosti, odnosno inteligencija: logičko-matematička, lingvistička, vizualno spacijalna, tjelesno-kinestetička, glazbena, interpersonalna te intrapersonalna. Gardner je napravio važan iskorak u definiranju i opisivanju darovitosti naglašavanjem kako je ista društveno određena, ali i zagovaranjem poučavanja kroz različite metode kako bi se djeci omogućila realizacija njihovih različitih potencijala (Vlahović Štetić, 2008). Ono što bi trebalo istaknuti kao glavnu nit Gardnerovih promišljanja jest činjenica da bi svako dijete trebalo dobiti priliku razvijati svoje vlastite potencijale, a ne samo one koji su društveno najpoželjniji.

U posljednjih nekoliko desetljeća došlo je do napretka u području istraživanja darovitosti pa se umjesto definicije koja se temelji samo na rezultatu izmjenom na testovima, počelo primjenjivati poimanje darovitosti koje uključuje različite čimbenike – od samog intelekta, pa do kreativnosti i interakcije visoko razvijenih sposobnosti (Adžić, 2011; Arambašić, Vlahović Štetić i Lauri Korajlija, 2006), što ćemo moći primijetiti i u sljedećim pristupima.

1.1.2. Pristupi usmjereni na kognitivne modele

Za razliku od prethodnog pristupa koji u glavni aspekt svojih definicija stavlja nasljedne osobine darovitih, pristupi usmjereni na kognitivne modele temelje se na razlikama u smislu kognitivnog funkcioniranja darovitih i prosječnih pojedinaca (Vlahović Štetić, 2008). U središte samog pristupa stavljaju se procesi mišljenja i pamćenja, odnosno njihova kvaliteta. Upravo o kvaliteti tih procesa ovisi koji će rezultat postići na testu ili koliko će se pojedinac snaći u novim situacijama i problemima. Prema tom shvaćanju daroviti pojedinac bio bi onaj kojemu visoke sposobnosti i velika motivacija omogućuju nastanak kvalitetne, elastične opće i specifične baze znanja, čiji se elementi mogu upotrijebiti na drugačiji, kreativan način (Čudina Obradović, 1991). Jedno od najznačajnijih lica povezanih s ovom teorijom jest Robert Sternberg koji opisuje darovitost kao dugotrajan put pojedinca od početnika koji posjeduje određene sposobnosti do eksperta, odnosno stručnjaka u nekom području. Prema tome, za dostizanje stručnosti u određenom području potrebne su metakognitivne vještine, vještine učenja i mišljenja, deklarativno i proceduralno znanje, ali i motivacija (Sternberg, 2001; u Vlahović Štetić, 2008).

Ukratko, autori koji pripadaju ovom pristupu razdvajaju „školsku“ darovitost od „stručne“ darovitosti. „Školska“ darovitost je svakako jedan od preduvjeta za postizanje istinske darovitosti, no sama po sebi nije previše značajna u životu. Bit takvog pristupa jest da se „školska“ darovitost mora moći iskoristiti u različitim životnim situacijama i problemima, a to će nam omogućiti naše kognitivne sposobnosti, znanje, vještine učenja i mišljenja, ali i sama

motivacija. Navedeni autori zalažu se za raznolik metodički pristup u radu s djecom, odnosno smatraju „da bi s djecom valjalo uvježbavati rješavanja problema, suočavati ih s novim situacijama u kojima trebaju primijeniti staro znanje, uvježbavati strategije mišljenja i metakognitivne vještine“ (Vlahović Štetić, 2008, str. 17).

1.1.3. Pristupi usmjereni na postignuće

Autori koji zastupaju ovu definiciju prihvaćaju da postoje razlike između potencijala i postignuća te, u skladu s navedenim, navode kako upravo poznavanje tih razlika omogućuje planiranje obrazovnih intervala pojedinca (Vlahović-Štetić, 2008). Vjerojatno najpoznatiji autor ovog pristupa jest Renzulli sa svojom troprstenastom koncepcijom darovitosti. Naime, Renzulli je 1978. godine popisao niz osobina i ponašanja darovitog pojedinca te ih grupirao u tri osnovne skupine koje se međusobno isprepliću i koje su međusobno ovisne. Navedene skupine su iznadprosječne opće i/ili specifične sposobnosti, zatim motiviranost ili velika predanost zadatku te, naposljetku, kreativnost (Čudina-Obradović, 1991). Srž Renzullijeve koncepcije jest da se darovitost promatra kao međuprostor u kojemu se preklapaju navedene skupine – natprosječno razvijene sposobnosti, neke osobine ličnosti te kreativnost (Sekulić Majurec, 2002). Prema navedenom, može se zaključiti kako Renzulli prikazuje „preduvjete“ darovitosti bez kojih se ista ne bi mogla razviti iz potencijala u produktivnu darovitost.

Na tragu Renzullija, Ellen Winner (2005) darovitu djecu opisuje pomoću tri netipična obilježja: prijevremena razvijenost, odnosno brže napredovanje od prosječne djece, zatim inzistiranje da sviraju po svom, odnosno drugačiji način učenja i obavljanja zadataka, te, na kraju, žar za svladavanjem, odnosno visoka motiviranost za specifične zadatke. Slične definicije možemo pronaći i u praksi. Naime, odgajatelji darovitu djecu često opisuju kao „djecu koja mnoge stvari rade prije, brže, uspješnije i drukčije od svojih vršnjaka i koja u tome imaju bolja i viša postignuća“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008, str.15).

Ono što izdvajamo kao važan čimbenik u ovom pristupu jest razlika u potencijalu i produktivnoj darovitosti. „Produktivna darovitost se promatra kao rezultat specifične interakcije prirođenih potencijala i okoline, koja se javlja kao katalizator njihova razvoja.“ (Sekulić Majurec, 1995, str. 553). Samim shvaćanjem da postoji razlika između potencijala i produktivne darovitosti, otvaraju se vrata novim mogućnostima, ali i napretku onih pojedinaca koji posjeduju još uvijek neostvaren potencijal. George (2003) navodi da su daroviti oni učenici koji imaju određeni potencijal za izuzetnu uspješnost u različitim područjima djelovanja. Pitanje hoće li se potencijalna darovitost razviti u pojavnu darovitost

ne ovisi samo o darovitom pojedincu, nego i okolini i situaciji u kojoj se isti nalazi. U skladu s navedenim, suvremeno gledanje odbacuje darovitost kao nešto što posjedujemo ili ne, te, s druge strane, veliku ulogu pripisuje razumijevanju i poticanju iste od strane okoline (Vlahović Štetić, 2008).

1.1.4. Sustavski pristup

Kao što sam naslov govori, ovaj pristup za razvoj darovitosti naglašava važnost cjelokupnog sustava u kojem pojedinac živi (Vlahović Štetić, 2008). Naime, važnu ulogu za razumijevanje i razvijanje darovitosti imaju okolinski faktori, ponajprije mikrookolina koju čine obitelj, škola i vršnjaci, a zatim i širi društveni sustav, primjerice ekonomska i politička situacija ili pak društvene vrijednosti (Heller i sur., 2000; u Vlahović Štetić, 2008). Tako se navodi kako je za iskazivanje djetetove darovitosti važnije da roditelj percipira dijete kao darovito nego nasljedne osobine djeteta. Primjerice, ako roditelj ne obraća pozornost na potencijale svog djeteta, ne osigurava mu zanimljive materijale i poticajnu okolinu, dijete vrlo vjerojatno neće iskazati darovitost u svom radu. S druge strane, ukoliko roditelj pretpostavi da mu je dijete darovito, učinit će puno više za razvoj pretpostavljene darovitosti te poticati daljnji djetetov razvoj. Prema tome, veoma je važno da okolina prepozna određeni potencijal te uloži trud i napor u njegov daljnji razvoj (Sekulić Majurec, 1995).

Prvu definiciju i model darovitosti vezan uz ovaj pristup pružio je Tannenbaum 1983. godine. U spomenutom modelu darovitosti navodi se pet činitelja koji moraju biti na optimalnoj razini kako bi se potencijal pojedinca realizirao kao postignuće: opća intelektualna sposobnost, specifične sposobnosti, ne-intelektualni činitelji (npr. motivacija, samopoštovanje, unutarnja kontrola), okolinska podrška (uža i šira okolina) te slučajnost, odnosno sreća. Kasnije je Tannenbaum doradio svoj model te svaki od spomenutih činitelja podijelio na statičku i dinamičku dimenziju. On smatra kako je svaki od navedenih činitelja nužan, ali i sam po sebi nedovoljan za postizanje produktivne darovitosti. Naime, nijedna kombinacija od četiri faktora ne može prikriti niti nadoknaditi nedostatak petog faktora (Vlahović Štetić, 2008).

U ovom relativno novom pristupu upravo komponenta okoline dobiva veliku pažnju i ulogu pri definiranju fenomena darovitosti. Tako Koren (1989) naglašava ulogu okoline i navodi da se potencijalna darovitost najčešće neće realizirati spontano, bez podrške. Danas je poznat multifaktorski uzročni model darovitosti kojeg sačinjavaju činitelji darovitosti (inteligencija, kreativnost, specifične sposobnosti), osobine ličnosti (motivacija za postignućem, lokus

kontrole) te karakteristike okoline (poticaji u domu, obrazovanje roditelja i njihovi poticaji i zahtjevi, iskustvo uspjeha i neuspjeha, školska klima i sl.). Navedene komponente zajedno djeluju na postignuće u nekom području (Heller, 1996; u Vlahović Štetić, 2008).

Pojednostavljeno, možemo reći kako roditelji, škola i društvo općenito igraju veliku ulogu u našim životima i našim ostvarenjima. Česti su slučajevi kada pojedinci, unatoč visokim sposobnostima, zbog izostanka podrške ili sputavanja iz okoline ne uspiju ostvariti svoje potencijale, dok, s druge strane, neki pojedinci koji imaju manje sposobnosti, ali veći sustav podrške i motivacije, uspiju ostvariti velike i značajne stvari u životu. Ono na što valja obratiti pozornost jest granica između poticanja i forsiranja. Naime, iako je ustanovljeno kako je vjera okoline u dijete važna za djetetovo samopouzdanje i samopoštovanje, odnosno općenito pozitivnu sliku o sebi, valja naglasiti kako preveliko forsiranje okoline može i negativno utjecati na djetetov razvoj, što često zna dovesti do čuvstvenih, ali i zdravstvenih problema (Sekulić Majurec, 1995).

Zaključno, možemo vidjeti kako se kroz vrijeme mijenjao pristup, a samim time i definicija darovitosti. Fenomen darovitosti ni danas nije jednoznačno koncipiran – možemo se susresti s različitim shvaćanjima i pristupima istom, ovisno o aspektu koji se stavlja u središte. Višedimenzionalnost ovog koncepta ne mora nužno biti loš čimbenik. Naime, svakoj osobi se pruža mogućnost uvida u ovaj fenomen s različitih gledišta i stajališta. Ono što predstavlja izazov za pojedinca jest odabir pristupa koji smatra najkvalitetnijim i najkorisnijim za učenike. Svaki pojedinac koji radi s darovitom djecom trebao bi odabrati kojim će se pristupom voditi u svom radu, a to bi svakako trebao biti onaj za kojeg smatra da će djetetu pružiti najbolju priliku da iz potencijala razvije produktivnu darovitost.

1.2. Potencijalna i produktivna darovitost

Kako bismo u potpunosti mogli shvatiti fenomen darovitosti, potrebno je razmotriti razliku između često spominjanih potencijala i produktivne darovitosti. Upravo poznavanje razlike između ta dva pojma omogućuje planiranje obrazovnih intervala darovitih pojedinaca (Vlahović Štetić, 2008) te omogućuje napredak i ostvarenje onih pojedinaca koji posjeduju još uvijek neostvaren potencijal. Kao što je već navedeno, često su se u prošlosti kao daroviti identificirali samo oni koji su dali značajne doprinose društvu (George, 2003). Osim toga, i danas darovitu djecu često opisuju kao „djecu koja mnoge stvari rade prije, brže, uspješnije i drukčije od svojih vršnjaka i koja u tome imaju bolja i viša postignuća“ (Cvetković Lay i

Sekulić Majurec, 2008, str. 15). Glavni problem u takvom identificiranju darovitosti jest pitanje onih pojedinaca koji još nisu u potpunosti dostigli svoj vrhunac, odnosno u potpunosti iskoristili svoje mogućnosti. Biografski podaci pokazuju kako neki iznimno daroviti pojedinci, kao što su primjerice H.C. Andersen i A. Einstein, nisu bili zamijećeni kao djeca. Štoviše, tijekom školovanja imali su mnogo poteškoća (Vizek Vidović, 2008). Nastavno tome, George (2003) navodi kako je vrlo malo djece koja će tijekom rane dobi značajnije doprinijeti društvu zbog čega se suvremene definicije, osim na one koji su već pokazali izvrsnost u nekom području, usmjeravaju i na identifikaciju pojedinaca koji imaju potencijal, odnosno koji bi se mogli isticati nekom svojom sposobnošću. S druge strane, u nekolicini znanstvenih istraživanja, ali i u svakodnevnim opažanjima pokazalo se kako su neka djeca koja su u ranoj dobi identificirana kao darovita, tijekom vremena „zakazala“ ne opravdajući visoka očekivanja svoje okoline (Vizek Vidović, 2008).

Tako danas možemo dati pregled definicija koje darovitost opisuju i kao produkt i kao potencijal. Koren (1989) navodi kako pojam darovitosti označava dvoslojnu pojavu – potencijalnu i manifestiranu (produktivnu) darovitost. Iz potencijalne, odnosno latentne darovitosti nastoji se prognozirati manifestirana, odnosno pojavna darovitost. „Produktivna darovitost se promatra kao rezultat specifične interakcije prirođenih potencijala i okoline, koja se javlja kao katalizator njihova razvoja.“ (Sekulić Majurec, 1995, str. 553). Nadalje, jedna od definicija kaže kako darovitost „može biti manifestirana u obliku produktivno kreativne aktivnosti i rezultata ili kao potencijal koji će se uz podršku okoline razviti u produktivnu darovitost“ (Arambašić, Vlahović Štetić i Lauri Korajlija, 2006, str.12). George (2003) navodi da su daroviti oni učenici koji imaju određeni potencijal za izuzetnu uspješnost u različitim područjima djelovanja.

Ukoliko dublje promislimo o definicijama koje pružaju Koren i ostali autori, jasno se vidi kako se darovitost promatra kao potencijal koji se može, a i ne mora iskristalizirati u nešto produktivno. Pitanje hoće li se potencijalna darovitost razviti u pojavnu darovitost, odnosno neki oblik stvaralaštva, ili će ostati na samom potencijalu ne ovisi samo o darovitom pojedincu, nego i okolini i situaciji u kojoj se isti nalazi. Tako se postavlja pitanje kako okolina, odnosno kako obitelj, vršnjaci i stručnjaci mogu pomoći u realizaciji potencijala darovitog djeteta. Ono što se ističe kao prvi korak u tom procesu jest prepoznavanje potencijalne darovitosti djeteta.

1.3. Pojavni oblici darovitosti

Uz različite teorije i definicije darovitosti vežu se nazivi koji pokazuju sasvim jasnu različitost unutar pojma darovitosti. Danas brojimo nekoliko različitih naziva koje vežemo uz pojam darovitosti, a okupljaju se pod pojmom pojava oblika darovitosti. Tako u pojavne oblike darovitosti ubrajamo darovito dijete, čudo od djeteta, idiot-mudraca i genija (Čudina Obradović, 1991).

Darovito dijete svojim ponašanjem pokazuje kako posjeduje uvjete da se jednoga dana razvije u stvaraoca. Znakovi koji na to upućuju su mnogobrojni, a najčešće ukazuju na prisutnost visokih intelektualnih sposobnosti (npr. lakoća učenja, smisao za humor, izvrsno pamćenje, uočavanje uzroka i povezanosti pojava). Osim toga, često mogu upućivati i na prisutnost specifičnih sposobnosti – psihomotornih, likovnih, muzičkih ili socijalnih (Čudina Obradović, 1991). Winner (2005) navodi kako je darovito dijete rođeno s neuobičajenom sposobnošću da svlada određeno područje.

Čudo od djeteta, tzv. wunderkind predstavlja poseban slučaj nadarenog djeteta. U navedenom slučaju, zbog povoljne kombinacije nasljednih faktora te pogodnih okolinskih uvjeta, darovito dijete već u ranoj dobi postiže rezultate usporedive s rezultatima zrelog stvaraoca, odnosno rezultate pune produktivno kreativne darovitosti. Čudo od djeteta se najčešće iznimno ističe razvojem i rezultatima u jednom području, dok se razvoj u ostalim područjima odvija normalnim tempom. Takav psihički razvoj obično nema negativnih posljedica, no preuranjen, ubrzan ili neujednačen fizički razvoj obično predstavlja znak nekih bolesnih stanja (Čudina Obradović, 1991).

Idiot-mudraci, odnosno *idiot-savants*, jednako kao i čudo od djeteta predstavljaju poseban slučaj nadarenog djeteta. Naime, kod idiot-mudraca javlja se oblik neuravnoteženog i neravnomjernog, a opet vrlo intenzivnog razvoja u jednom području. Već kao vrlo mladi pokazuju vrlo specijalizirane talente, primjerice pamćenje brojeva, datuma, računanje napamet, pamćenje složenih glazbenih sadržaja i sl. Ono što razlikuje idiot-mudraca od čuda od djeteta jest razvoj ostalih područja. Kod čuda od djeteta ostala područja razvijaju se uobičajenim tempom, dok su kod idiot-mudraca ostale sposobnosti najčešće zaostale, odnosno retardirane (Čudina Obradović, 1991).

Naposljetku, *genij* predstavlja pojam koji unutar darovitosti zauzima dvojako značenje. Tako se unutar psihometrijske definicije termin genijalan odnosi na one pojedince kojima je na testiranjima izmjeren kvocijent inteligencije viši od 160. S obzirom da se kroz vrijeme

napušta psihometrijska definicija darovitosti, tako se polako napušta i pojam genija u takvom smislu. Drugo značenje ovog pojma veže se uz produktivno kreativnu definiciju darovitosti te naglašava prisutnost iznimne razvijenosti motivacijsko kreativnog sklopa osobina. U ovom slučaju, pojam genij se odnosi na pojedinca koji tijekom duljeg životnog razdoblja stvara veliki korpus djela koja imaju dugotrajan i značajan utjecaj na ljudsku misao i situaciju. Za genija je karakteristična neobično snažna intrinzična motivacija, kao i ogromna radna energija, usmjerenost cilju i velika izdržljivost i ustrajnost u zadatku (Čudina Obradović, 1991). Winner (2005) navodi kako genij predstavlja ekstremniju verziju darovitog djeteta koje stvara na stupnju odrasle osobe.

1.3.1. Darovitost – talentiranost

Uz pojam darovitosti često se veže pojam *talent*. Talent je riječ koja izvorno dolazi iz grčkog jezika – *τάλαντον* (talanton), odnosno latinskog jezika (talentum), što je izvorno označavalo mjeru, zatim zdjelicu kojom se mjeri te na kraju zlatan novac. Osoba koja je bila talentirana bila je osoba s mjerom i duhovnim bogatstvom (Huzjak, 2006). Vezano uz pojam darovitosti, talent ima vrlo neodređenu upotrebu. Ponajprije se susrećemo s pojmom talenta koji se odnosi na ono što je danas poznato kao pojavna, manifestirana, odnosno produktivna darovitost (Čudina Obradović, 1991). U tom slučaju, produktivna darovitost označena je pojmom „talent“, dok je potencijalna darovitost opisana samo pojmom „darovitost“. Ovakav pogled prema kojem darovite opisujemo kao one pojedince koji imaju visoko razvijene sposobnosti, a talentirane kao one koji postižu visoka postignuća, sve se više povezuje s novijim promatranjima darovitosti, posebice onima koji ju promatraju kao potencijal i produkt (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Nadalje, u nekim slučajevima, može se naići i na mišljenje kako je talent niži stupanj, a darovitost viši stupanj intelektualne darovitosti (Čudina Obradović, 1991). Ipak, danas se talent najčešće promatra kao pojam koji označava područno specifičnu darovitost (Huzjak, 2006). Tako se, primjerice, možemo susresti s umjetničkim talentom, matematičkim talentom i sl. Nastavno tome, George (2003) navodi kako su daroviti učenici oni učenici koji pokazuju potencijal za izuzetna dostignuća u mnogim različitim područjima djelovanja, dok su talentirani učenici oni koji pokazuju potencijal za izuzetna postignuća u jednom području djelovanja.

2. DAROVITI UČENICI U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Podrška okoline je, kao i za svako drugo, tako i za darovito dijete veoma važan čimbenik u razvoju i realiziranju njegovih potencijala. Glavni zadatak obitelji i stručnjaka jest da darovitom djetetu pruže kvalitetne i poticajne uvjete za razvoj njihovih sposobnosti. No, s obzirom da je daroviti pojedinac veoma kompleksan kao osoba, u nekim situacijama neće primjereno reagirati zbog čega bi moglo doći do nerazumijevanja od strane okoline – vršnjaka, obitelji, učitelja i sl. Unutar školskog sustava fenomen darovitosti najčešće se razmatra u smislu mogućnosti, uvjeta i podrške koje škola pruža potencijalno i produktivno darovitim učenicima. Kako bi se mogla pravilno pružiti podrška darovitima, potrebno je razumjeti ponašanje darovitog pojedinca, a kako bi se razumjelo ponašanje istoga, potrebno je upoznati se s njegovim osobinama, odnosno doći do srži određenog ponašanja. Upravo iz navedenih razloga, poznavanje osobina darovitosti, odnosno prepoznavanje darovitog pojedinca može se izdvojiti kao prvi korak u dugom procesu koji vodi do pružanja poticajnih uvjeta za razvoj darovitosti.

2.1. Prepoznati darovitost - područja darovitosti i osobine darovite djece

Ponajprije, vodeći se Renzullijevom troprstenastom koncepcijom, darovitost možemo opisati kao spoj triju osnovnih skupina, odnosno osobina – sposobnosti, motivacije i kreativnosti. Shodno tome, darovitost se prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1990) definira kao sklop osobina (već spomenute sposobnosti, motivacija i kreativnost) koje pojedincu omogućuju konzistentno postizanje natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti. S obzirom na same sposobnosti, područja darovitosti možemo podijeliti na šest skupina: opće intelektualne sposobnosti, stvaralačke sposobnosti, sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja, socijalne i rukovodne sposobnosti, sposobnosti za pojedina umjetnička područja te psihomotorne sposobnosti (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1990).

Valja spomenuti kako se darovitost jako rijetko proteže na sva navedena područja. Daroviti se najčešće ističu u jednom određenom području, a samo ponekad u nekoliko različitih područja (Koren, 1989). George (2003) ističe kako darovita djeca mogu biti identificirana u svim socijalnim skupinama, pa tako primjerice dijete koje je darovito u jednom području, može zatrebati dopunsku nastavu iz nekog drugog područja. Svako od područja darovitosti ima neke dominantne karakteristike koje mu daju određeni identitet. Tako će se, primjerice,

darovito dijete u području psihomotornih sposobnosti po svojim karakteristikama razlikovati od djeteta darovitog u bilo kojim drugim sposobnostima. Prepoznavanje područja darovitosti i tome shodnih osobina, ističe Koren (1989), važno je prvenstveno radi usmjeravanja aktivnosti darovitih te vanjske podrške u razvoju dominirajućih potencijala do produktivne darovitosti.

Iako svako područje darovitosti ima neke karakteristike koje su dominantne upravo za to područje, valja naglasiti kako postoji serija osobina koja je karakteristična za više područja. Tako Adžić (2003) navodi kako darovita djeca umno sazrijevaju brže od svojih vršnjaka te se odlikuju bogatom maštom i kreativnošću. Kreativnost je ona osobina koju kod pojedinca možemo prepoznati po njegovim originalnim i neuobičajenim pitanjima i odgovorima, neiscrpoj mašti i inventivnosti, originalnim rješenjima problema i sl. (Sindik, 2010). Whitehead (1984; u Halsted, 1990) konstatira kako u čestim slučajevima darovita djeca počinju čitati ranije te nauče čitati samostalno. Manja grupa darovitih nauči spontano čitati u predškolsko doba, a kroz godine postaju vrlo uspješni u svim tehnikama čitanja i provode puno više vremena za knjigom nego njihovi vršnjaci.

Ono što darovite „tjera“ naprijed jesu iznimna radna energija te specifična motivacija za rad koja se iskazuje u izričitoj usmjerenosti prema cilju u aktivnosti koja predstavlja predmet specifičnih interesa (Sindik, 2010). Kod darovitih je veoma uočljiva intrinzična motiviranost koja je sama sebi svrha, odnosno čiji je cilj vlastito zadovoljstvo pojedinca. Za razliku od ekstrinzične motivacije koja je instrument za postizanje nekih vanjskih ciljeva, intrinzična motivacija je izričita usmjerenost prema cilju radi vlastitog zadovoljstva (Vranjković, 2010). Nadalje, darovita djeca „postavljaju puno pitanja, logički brže zaključuju, mogu analizirati, sintetizirati i stvarati samo sebi znane putove rješavanja složenih zadataka, a posjeduju i druge umjetničke, jezične, glumačke sposobnosti“ (Adžić, 2003, str.173).

Čudina Obradović (1991) navodi kako su opće osobine darovite djece pozitivna slika o sebi, samopoštovanje, samopouzdanje, osjećaj vlastite vrijednosti, postavljanje visokih standarda i ciljeva vlastitog rada, veća nezavisnost u radu te dominantnost. S druge strane, George (2003) konstatira kako postoje darovita djeca koja, unatoč svojim sposobnostima, ne postižu odgovarajući uspjeh. Takvu djecu, koja su zbog svojih negativnih osobina puno rjeđe prepoznata kao darovita, karakterizira nedostatak samopouzdanja, ponašanje kojim se izbjegavaju školske obveze i slabo razvijene vještine učenja, pomanjkanje koncentracije te neprihvaćenost od vršnjaka. Povezano s time, potaknuti često neprilagođenim nastavnim planom i programom, daroviti učenici imaju osjećaj dosade i nezainteresiranosti, zbog čega

često mogu biti nepažljivi, nestrpljivi i vrcakasti. Znaju ometati druge učenike svojim aktivnostima, pokazuju otpor radu u grupi ili paru te ne prihvataju uspjeh. Često su daroviti učenici zbog isticanja svoje intelektualne moći, ali i ostalih navedenih osobnosti, upravo oni najomraženiji od strane ostalih učenika (Adžić, 2003).

Zaključno, možemo reći kako je poznavanje osobina darovitosti veoma važan čimbenik u poticanju razvoja darovitih pojedinaca. Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan i Olenchak (2010) navode kako su mnoga inteligentna i kreativna djeca pogrešno dijagnosticirana kao djeca s poremećajima ponašanja, emocionalnim ili mentalnim poremećajima. Neka druga darovita djeca dožive drugačiju nesreću i inteligencijom uspiju prikriti ili kompenzirati svoje probleme. Upravo iz navedenih razloga, poznavanje osobina darovitih, kako pozitivnih, tako i onih negativnih, čini važan aspekt u radu s darovitima. Naime, ono nam omogućuje prepoznavanje darovitog pojedinca kojeg bismo bez tih znanja možda okarakterizirali kao nemirnog, hiperaktivnog ili problematičnog.

Prepoznavanje osobina darovitog pojedinca samo je prvi korak u pružanju podrške darovitima. Kao sljedeći korak ističe se identifikacija darovitih učenika.

2.2. Identifikacija darovitih učenika

Identifikacija darovitih učenika predstavlja jedno od najkompleksnijih područja u području obrazovanja. Naime, s jedne strane problematika identifikacije uključuje pitanje potrebitosti iste, kao i sve prednosti i nedostatke etiketiranja pojedinca kao darovitog (Coleman, 2003). S druge strane, potencijalna se darovitost najčešće ne realizira u produktivnu darovitost bez posebne podrške okoline zbog čega su organizirani postupci sistematskog otkrivanja te identificiranja darovitih učenika i više nego potrebni (Koren, 1989). S obzirom na činjenicu da u različitim područjima darovitosti učenici iskazuju važne individualne razlike, identifikacija predstavlja kontinuirani proces koji darovitog pojedinca prati kroz čitav njegov razvoj. U skladu s tim, optimalno vrijeme za uspostavljanje dijagnoze darovitosti određeno je vrstom darovitosti – neki tipovi darovitosti mogu se prepoznati u ranijoj, a neki tek u kasnijoj dobi (Koren, 1989). Nastavno tome, Čudina Obradović (1991) navodi kako optimalno vrijeme za identifikaciju uvelike ovisi o tome kada se počinju primjećivati znakovi visoke opće ili specifične sposobnosti.

2.3. Proces identifikacije u školi

U Republici Hrvatskoj je obveza uočavanja, praćenja te poticanja darovitih učenika propisana člankom 63. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2008). Škole imaju obvezu organizirati proces identifikacije darovitih učenika kako bi se učenicima s visokim potencijalom pružila prilika da ga u potpunosti razviju u produktivnu darovitost. U školi proces identifikacije ima svoj određen redoslijed, a prije same identifikacije, valja se dotaknuti osnovnih polaznica iste. Tako Koren (1989) navodi kako postoji sedam nedoumica, odnosno stavki o postupku identifikacije koje valja razriješiti. Prva stavka naglašava kako su glavni *organizatori* i *programeri* procesa otkrivanja i identifikacije stručnjaci razvojne psihološko-pedagoške službe, najčešće psiholog i pedagog koji u sklopu godišnjeg plana i programa imaju zadaću planirati odgovarajuće radne zadatke te njihovu provedbu. Ukoliko škola nema adekvatnog osoblja za izvršavanje nekog od zadataka, angažiraju se vanjski suradnici. Nadalje, *osnovni realizatori* procesa otkrivanja i identifikacije su nastavno i odgojno osoblje škole – prepoznavanje je na učiteljima i nastavnicima, dok je utvrđivanje vrste i stupnja darovitosti zadatak stručnog tima koji se sastoji od pedagoga, psihologa ili liječnika. Treća stavka se tiče *metodike i instrumentarija*, odnosno metodičkog pristupa identifikacijskom procesu, o čemu će više riječi biti u nastavku. *Optimalno vrijeme identifikacije* trebalo bi biti prilagođeno pojedincu s obzirom na primjećivanje sposobnosti i osobina. Općenito, prepoznavanje bi trebalo započeti već u predškolskoj dobi i nastaviti se kroz niže razrede osnovne škole, a identifikacija nakon početka predmetne nastave i kasnije tijekom srednjeg i visokog obrazovanja. Važna stavka je i *evidentiranje podataka* koje omogućuje pravilno praćenje i razvoj darovitog pojedinca od prepoznavanja, kao i tijekom cijelog procesa identifikacije. Nužno je da evidentirani podaci budu dostupni svima koji ih mogu iskoristiti u svrhu poticanja darovitosti učenika, odnosno nužno je da informacije imaju *horizontalno-vertikalnu protočnost*. Na samom kraju, za uspješan proces otkrivanja i identificiranja darovitosti, veoma je važan čimbenik *zadovoljavajuća stručna i etička razina*, odnosno važno je da cijeli postupak bude pravilan i transparentan. Unatoč propisanim obvezama koje osnovne i srednje škole imaju u procesu identifikacije, Vojnović (2005) navodi kako je sustavni postupak identifikacije darovitosti daleko od poželjnog - samo 17% ispitanog uzorka iz osnovnih škola te 9.4% uzorka iz srednjih škola navodi da se takav postupak provodi kod njih.

2.3.1. Metodički pristup identifikacijskom procesu

Osim navedenih činitelja, važno je naglasiti da se za identifikaciju darovitih pojedinaca koriste mnogi izvori podataka, odnosno da ne postoji jedna univerzalna identifikacijska metoda već je potrebno izraditi specifične setove postupaka s obzirom na tip darovitosti (George, 2003; Koren, 1989). Danas se koriste standardizirani testovi, školske ocjene, preporuke, postignuća, intervjui, upitnici, testovi kreativnosti i sl., no najčešće se koriste postupci mjerenja i procjenjivanja (Arambašić, Vlahović Štetić i Lauri Korajlija, 2006). Naime, Koren (1989) navodi kako postoje dvije osnovne grupe metoda pri identifikaciji darovitih, a to su procjenjivanje osobina i materijalnih proizvoda pojedinca te mjerenje osobina pojedinca pomoću standardiziranih mjernih instrumenata. Sličnu podjelu pronalazimo i u knjizi Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj (2006) gdje se kao glavne metode izdvajaju općenito mjerenje inteligencije ili postignuća da bi se odredila opća razina razvoja djeteta te opažanje učitelja, odnosno roditelja o ponašanju pojedinca. George (2003) se nadovezuje na Korenovo mjerenje osobina pomoću standardiziranih testova te broji tri glavna načina identifikacije darovitih: primjena mjernih skala i lista za provjeru, primjena različitih vrsta standardiziranih testova te nastavnikova (pr)ocjena.

Osim kvantitativnih metoda, u svakom procesu identifikacije mora se osigurati i kvalitativni pristup koji omogućuje analizu mentalnih procesa darovitog pojedinca. Kvalitativni pristup uključuje longitudinalno promatranje ponašanja pojedinca, mišljenje stručnih ispitivača, opažanje reakcija pojedinca tijekom individualnih ispitivanja, samoprocjenjivanje pojedinca i sl. (Koren, 1989). Valja naglasiti kako svaka primijenjena metoda ima svoje prednosti, ali i nedostatke zbog čega se preporučuje korištenje kombinacije različitih metoda i postupaka. Pri identifikaciji valja obratiti pozornost da sama metoda bude višestruka, odnosno da se informacije o pojedincu prikupe iz više različitih izvora (ocjene, testovi, procjene nastavnika, roditelja...), da prikupljene informacije budu različitih tipova (ocjene, akademska postignuća, interesi, kreativnost, ponašanje...) te da pojedinac bude longitudinalno izložen promatranju u svrhu identificiranja. Naime, ukoliko učenik samo jednom bude procjenjivan, postoji mogućnost da se pogrešno procijeni kao nedarovit (Coleman, 2003).

2.3.1.1. Metoda procjene

Postupak identifikacije najčešće započinje procjenom. S jedne strane imamo procjenu osobina koja se odvija na način da ponajprije učitelj, roditelj, voditelj izvannastavnih aktivnosti, drugi učenici ili pak sam učenik nakon dugoročnog opažanja (ili samoopažanja) dolaze na pomisao da bi učenik mogao biti iznimno sposoban, odnosno darovit. Takve

procjene daju se u obliku pisanih izvještaja ili lista za provjeru koje uključuju opisivanje kvalitativnih karakteristika pojedinca (npr. je li vaše dijete rano naučilo hodati i govoriti, ima li vaše dijete širok rječnik, zanima li vaše dijete zašto, gdje i kako i sl.) ili ljestvice procjena koje sadrže posebno konstruirane skale za ispitivanje osobina pojedinca. Skale procjene su pouzdanije od subjektivnijih kontrolnih lista te sadržavaju podskale kao što su kreativnost, vodstvo, karakteristike motiviranosti i učenja (George, 2003; Koren, 1989).

Osim toga, procjenjivati se može i vrijednost duhovnih ili materijalnih proizvoda pojedinca – znanstvene rasprave i publikacije, nagrade na natjecanjima, umjetnička djela i kreacije i sl. Ti se proizvodi procjenjuju s obzirom na određene standarde koji su konstruirani s obzirom na domete koje postiže većina drugih pojedinaca. Ukoliko proizvod nekog učenika po svojoj kvaliteti, složenosti i osebujnosti nadilazi navedene standarde, tog učenika procjenjuje se kao više ili manje darovitog u tom području. Ovakva procjena u školi je puno rjeđa jer se duhovni i materijalni proizvodi pojedinca najčešće javljaju tek u kasnijoj dobi (Koren, 1989).

Početna procjena ponekad može biti potaknuta osobnim ili društvenim problemima djeteta (npr. problemi u odnosu s vršnjacima) ili problemima koje dijete pokazuje u školi (npr. nedolično ponašanje, veoma niska postignuća na testovima). Naime, takvi problemi često zahtijevaju da se za dijete pronađe alternativna metoda poučavanja, a takav postupak zna dovesti do toga da dijete pokaže svoje prave sposobnosti i talente (Arambašić, Vlahović Štetić i Lauri Korajlija, 2006).

2.3.1.2. Metoda testiranja

Nakon početne procjene, potencijalno darovita djeca ispituju se metodom testiranja koja predstavlja „stručnu primjenu standardiziranih mjernih instrumenata za utvrđivanje i mjerenje sposobnosti i ostalih osobina ljudi“ (Koren, 1989, str. 27). Za razliku od lista za provjere i skalu procjene, standardizirani instrumenti imaju točno određene mjerne karakteristike. Naime, za standardizirane testove se točno zna što se njima mjeri, koliko su pouzdani u onome što mjere, koliko su osjetljivi u diferencijaciji različitih ispitanika u procesu mjerenja te koliko su objektivni podaci koji su njima prikupljeni. Takvi testovi daju formalnije ocjene te na temelju objektivnih rezultata dobivenih na odgovarajućem testu potvrđuju ili negiraju početne procjene. Jedna važna osobina standardiziranih testova jest ta da se temelje na normama (tzv. baždarenost), a ne na kriterijima, što znači da nam omogućuju da utvrdimo realan položaj svakog pojedinca u odnosu na njegove vršnjake, a ne samo njegove sposobnosti ili osobine (George, 2003; Koren, 1989).

2.3.2. Problemi u identifikaciji darovitih

S obzirom da je identifikacija kompleksan i kontinuiran proces, mogu se javiti određeni problemi i poteškoće. Jedan od problema jest *disproporcionalna zastupljenost*. Naime, postoji mnogo darovite djece koja zbog svog načina življenja ili okoline nisu prepoznata kao takva. U to najčešće ubrajamo učenike iz jezično ili kulturno drugačijih obitelji, zatim učenike iz obitelji s nepovoljnim ekonomskim ili socijalnim statusom te učenike s teškoćama. Takve pogreške u identifikaciji potječu od činjenica da su neki testovi previše kulturno usmjereni, da njeguju drugačiju vrstu sposobnosti i sl. (Coleman, 2003). Osim toga, Coleman (2003) navodi kako neadekvatno korištenje statističkih formula pri identifikaciji može iskriviti rezultate. Značajan problem u identifikaciji darovitih zna doći zbog *nedostatnog znanja stručnjaka*. Webb i sur. (2010) navode kako školski psiholozi, učitelji i ostali stručnjaci dobivaju premalo izobrazbe koja omogućuje razlikovanje ponašanja koja potječu iz darovitosti te ponašanja koja su dio poremećaja ponašanja. Kao najvažniji problem ističe se usklađenost, odnosno *neusklađenost procesa* identifikacije s programom za darovite učenike. Tako Coleman (2003) navodi da se programi za darovite moraju slagati sa samom identifikacijom – ako učenike uključujemo u program matematičkog usmjerenja, identifikacija se mora fokusirati na matematičke sposobnosti, postignuća i interese. George (2003) navodi kako se kod procesa identifikacije najbolje usmjeriti na prepoznavanje različitih sposobnosti te, u skladu s tim, osigurati različite programe za darovite kako bi se postigao optimalan razvoj njihovih sposobnosti.

Zaključno, valja naglasiti kako je identifikacija veoma važna stavka za darovite učenike, no ona nije cilj sama po sebi. Naime, identifikacija darovitih učenika ima svoj jasan i konkretan cilj, a to je uspostavljanje temelja za pružanje obrazovne podrške u svrhu razvoja potencijalnih sposobnosti i osobina pojedinca do stupnja produktivne darovitosti.

2.3.3. Metodički postupci u radu s darovitom djecom

Daroviti učenici spadaju u skupinu učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama prema čemu imaju pravo na organizirani dodatni rad prema njihovim sklonostima, sposobnostima i interesima (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). Važno je naglasiti kako se poticanje razvoja darovitosti ne bi smjelo usmjeravati samo na razvoj određenih sposobnosti, nego na skladan razvoj ličnosti u cjelini (Sekulić Majurec, 2002). Organiziranje zadataka prema sposobnostima, sklonostima i interesima učenika

poznato je pod nazivom diferencijacija. U takvim slučajevima, nastavnici redovno provjeravaju napredak učenika kroz promatranje, testiranja i razgovor kako bi osmislili prigodne zadatke koje učenici moraju rješavati. Osim diferencijacije, važan čimbenik u radu s darovitim učenicima, jednako kao i svim drugim učenicima, jest individualizacija, odnosno prilagođavanje načina rada učeniku. „Omogućiti individualizirani i diferencirani pristup djetetu znači osigurati mu ono što najbolje odgovara njegovu stupnju razvoja, njegovim specifičnim potrebama i interesima, njegovim potencijalima i sposobnostima, bez obzira na ono što se smatra uobičajenim programom za dijete određene dobi.“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008).

Osim svakodnevnog prilagođavanja programa te uvažavanja potreba i interesa učenika u smislu individualizacije i diferencijacije, danas u školama brojimo dvije glavne metode zadovoljavanja potreba darovitih učenika, a to su akceleracija i obogaćenje.

2.3.3.1. Akceleracija

„Akceleracija je skup mjera i postupaka kojima se najuspješnijim učenicima omogućuje brže napredovanje kroz standardni školski program, iz razreda u razred, i ranije završavanje škole.“ (Arambašić, Vlahović Štetić i Lauri Korajlija, 2006, str. 14). Tako prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) svaki učenik koji se ističe svojim znanjem i sposobnostima ima pravo završiti školu u kraćem vremenu od propisanog, a u tijeku jedne godine može završiti najviše dva razreda. Odluku o završavanju osnovne škole u kraćem vremenu od propisanog donosi učiteljsko vijeće na zahtjev učenika, roditelja (staratelja) ili razrednog učitelja nakon pribavljenog mišljenja komisije koju čine pedagog, psiholog, razredni učitelj te, po potrebi, liječnik (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1990). Osim preskakanja razreda i ranijeg upisa, često se koristi i akceleracija u predmetu – učenik se u jednom ili više predmeta smješta s naprednijim stupnjem razvoja, no nije upisan u viši razred – npr., učenik 6. razreda sudjeluje u nastavi informatike zajedno s učenicima 7. razreda. Ostali oblici akceleracije mogu uključivati mogućnost da učenik u jednom polugodištu završi cijelu godinu, da pohađa predmete u srednjoj školi koji mu se priznaju na sveučilištu, da sluša predmete uz pomoć informatičkih tehnologija te kroz video i audio prezentacije (Arambašić, Vlahović Štetić i Lauri Korajlija, 2006).

Kao i svaka druga metoda, akceleracija ima svojih prednosti, ali i nedostataka. Tako se, primjerice, navodi kako su prednosti akceleracije veće samopouzdanje i motiviranost učenika,

spriječavanje dosade i mentalne lijenosti, smanjivanje uobraženosti i samodopadnosti, omogućavanje ranijeg završavanja školovanja te pozitivniji stav prema učenju (George, 2003). S druge strane, postoji određena bojazan kako akceleracija negativno utječe na emocionalni i socijalni razvoj učenika (Arambašić, Vlahović Štetić i Lauri Korajlija, 2006).

2.3.3.2. Obogaćivanje u nastavi

Teorijski i praktični pristupi naglašavaju kako je osnovni cilj procesa identifikacije darovitih učenika osiguranje odgovarajuće odgojno-obrazovne podrške pojedincima (Koren, 1989). Obogaćivanje u nastavi predstavlja skupinu postupaka kojom se horizontalno proširuje postojeći nastavni program (Arambašić, Vlahović Štetić i Lauri Korajlija, 2006). Naime, daroviti učenici ostaju u svom redovitom razredu kojem po dobi pripadaju, no dobivaju dodatne predmete ili materijale za rad. Tako daroviti učenici mogu raditi prema proširenom i produbljenom sadržaju u odnosu na ostale učenike koji rade prema redovitom programu. Osim toga, postoji mogućnost da učenici u sklopu nastavnih ili izvannastavnih aktivnosti uče neke potpuno nove sadržaje koji nisu predviđeni redovnim programom. Osim diferencijacije, obogaćenje obuhvaća i individualizaciju, odnosno prilagođavanje metoda rada, budući da daroviti radije izabiru individualan rad (Arambašić, Vlahović Štetić i Lauri Korajlija, 2006). Diferencijacija i individualizacija zahtijevaju veliku fleksibilnost učitelja, senzibilnost za individualne potrebe te dobro poznavanje područja stručnosti (Pejić, Tuhtan Maras i Arrigoni, 2007).

Prema Georgeu (2003) obogaćivanje u nastavi proširuje i produbljuje stečeno iskustvo, osigurava iskustva i aktivnosti izvan redovnog kurikulumu, razvija intelektualnu darovitost i talente najposposobnijih, ističe kvalitetan razvoj vještine mišljenja, naglašava proces učenja, istražuje znanja koja često nisu dio redovnog programa te razvija vještine kvantitativnog mišljenja. Pejić, Tuhtan Maras i Arrigoni (2007) navode kako djeca koja rade prema obogaćenom programu najčešće čine manje, a uče više. Tako je važnije da dijete pronade tri različita rješenja problema, nego da riješi tri problema iste ili slične vrste. Neki od načina obogaćivanja su izrada samostalnih studija, mogućnost brzog prelaženja i provjeravanja gradiva unaprijed, suradnja s gostima predavačima i mentorima, ljetne škole, dodatni tečajevi i sl.

Na kraju ovog poglavlja valja naglasiti kako se darovitost i daroviti učenici mogu i moraju poticati u svakom okruženju – kako u školi, tako i u samoj obitelji i društvu općenito. Unutar školskog sustava fenomen darovitosti najčešće se razmatra u smislu mogućnosti, uvjeta i

podrške koje škola pruža potencijalno i produktivno darovitim učenicima. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1990), darovitim i potencijalno darovitim učenicima omogućuje se rad prema diferenciranom programu – grupno i individualno te rad s mentorom. Veliki značaj u radu s darovitima imaju izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, kao i pristup izvorima specifičnog znanja. Unatoč suvremenim teorijskim pristupima, u praksi se još uvijek javljaju problemi kod identificiranja i poticanja darovitosti te određeni postotak onih škola koje se premalo bave darovitim učenicima. Upravo iz tog razloga, postavlja se pitanje, može li školski knjižničar svojim radom i kompetencijama doprinijeti radu s darovitima. Uzimajući u obzir i poštujući ulogu učitelja, psihologa i pedagoga u prepoznavanju, identificiranju i poticanju darovitosti učenika, u nastavku rada će se napraviti odmak od uobičajenih razmatranja te će se osvrnuti na ulogu školske knjižnice, odnosno školskog knjižničara u radu s darovitima.

3. DAROVITI UČENICI U ŠKOLSKOJ KNJIŽNICI

3.1. Školska knjižnica

Kako bi se od djeteta visokih sposobnosti razvio stvaralac, ono mora proći kroz tri osnovne transformacije: 1. preobrazba bioloških potencijala u sposobnosti, 2. preobrazba sposobnosti u stvaralačku sposobnost, 3. preobrazba stvaralačke sposobnosti u stvaralaštvo (Čudina Obradović, 1991). U drugoj fazi se tijekom intenzivnog učenja i stjecanja vještina razvija stvaralačka sposobnost učenika koju čini kombinacija sposobnosti, znanja, motivacije te kreativnog emotivnog stava. Upravo je u toj fazi ključno razvijanje navike korištenja knjižnice kroz cijeli život, potičući pritom naviku i užitak u čitanju i učenju te pružajući mogućnost za stvaralačko iskustvo u uporabi i kreiranju informacija za poticanje učenja, razumijevanja, mašte i užitka (Standard za školske knjižnice, 2000). U današnje vrijeme je razvoj obrazovanja, znanosti i kulture, odnosno cjelokupnog društva nezamisliv bez knjižnica, posebice školskih knjižnica koje predstavljaju trajnu podršku učenicima u razvoju njihovog znanja i kritičkog mišljenja te potiču cjeloživotno obrazovanje učenika. “Školska knjižnica opskrbljuje učenike vještinama za učenje kroz cijeli život, razvija njihovu maštu i osposobljava ih za život odgovornih građana.” (UNESCO-ov Manifest za školske knjižnice, 1999).

Standardom za školske knjižnice (2009) knjižnica je definirana kao organizirana zbirka knjižne i neknjižne građe koja kroz djelatnost knjižničnog osoblja nabavlja, obrađuje, čuva te daje na uporabu građu kako bi zadovoljila obrazovne, kulturne, informacijske i stručne potrebe korisnika i kontinuiranog obrazovanja. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) knjižnica je društveni prostor koji je sastavni dio odgojno-obrazovnog sustava te je izravno uključena u nastavne i izvannastavne aktivnosti. Kao društveni prostor knjižnica predstavlja mjesto gdje učenik čita i uči, piše radove i stječe radne navike, ali i mjesto gdje razmjenjuje znanja i iskustva, druži se s drugim učenicima te ispunjava svoje slobodno vrijeme aktivnostima koje ga zanimaju i koje ga ispunjavaju. Tako možemo reći da školska knjižnica danas predstavlja neizostavni dio škole, ali i svega onoga što se događa u odgojno-obrazovnom procesu. Na nju gledamo kao na intelektualno, informacijsko, kulturno i medijsko središte škole koje njeguje i vrednuje odgojno-obrazovnu komponentu koja utječe na cjelokupan razvoj svakog, pa tako i darovitog učenika (Čelić Tica i Zovko, 2011; Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević, 2004).

3.2. Zadaće i ciljevi školske knjižnice

„Polazišta za promišljanje aktivnog sudjelovanja školske knjižnice u odgoju i obrazovanju su u njezinoj definiciji i zadaćama.“ (Čelić Tica, 2010, str. 52). Naime, svaka knjižnica, pa tako i školska, ima osnovne, odnosno temeljne zadaće i ciljeve koje treba ispunjavati u radu s korisnicima. Školska knjižnica predstavlja važnu potporu učenju te nudi knjige i izvore koji omogućuju svim članovima škole razvijanje njihovog kritičkog mišljenja. Opskrbljuje učenike vještinama za učenje kroz cijeli život, razvija njihovu maštu te ih osposobljava za život odgovornih građana. Nadalje, ona kontinuirano pruža obavijesti i spoznaje važne za uključivanje u suvremeno društvo koje se temelji na informaciji i znanju (UNESCO-ov manifest za školske knjižnice, 1999). Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju (2008) školska knjižnica je definirana kao sastavni dio školske ustanove čija je djelatnost integrirana u obrazovni proces te u kojem stručno knjižnična djelatnost služi za ostvarenje samog obrazovnog procesa. Prema tome, srž njezina djelovanja čine sljedeći ciljevi bitni za razvijanje pismenosti, poučavanja, učenja i kulture, koji su ujedno i temeljne službe školske knjižnice:

- podržavanje obrazovnih ciljeva onako kako su zacrtani u nastavnom planu i programu škole i njenim zadaćama
- razvijanje navike korištenja knjižnice kroz cijeli život, potičući u djece naviku i užitek u čitanju i učenju
- pružanje mogućnosti za stvaralačko iskustvo u upotrebi i kreiranju informacija za poticanje učenja, razumijevanja, mašte i užitka
- poticanje svih učenika na usvajanje vještina procjene i upotrebe informacija, bez obzira na sve oblike komuniciranja unutar društva
- osiguravanje pristupa lokalnim, regionalnim, nacionalnim i globalnim izvorima i mogućnostima, koji učenicima omogućavaju doticaj s različitim idejama, iskustvima i stavovima
- organiziranje aktivnosti koje potiču kulturnu i društvenu svijest i osjetljivost
- suradnja s učenicima, učiteljima, administracijom i roditeljima u postizanju zadaća škole
- isticanje načela da su sloboda mišljenja i slobodan pristup informacijama preduvjeti za uspješno i odgovorno sudjelovanje u građanskom demokratskom društvu
- promicanje čitanja, izvora i službi školske knjižnice u školi i izvan nje
(UNESCO-v manifest za školske knjižnice, 1999)

Osim temeljnih ciljeva, školska knjižnica današnjice susreće se i s nekim novim izazovima. Budući da je informacijska pismenost postala sastavnicom čovjekove pismenosti, uloga školske knjižnice je i obrazovati svoje korisnike u toj vrsti pismenosti. Informacijska pismenost ponajprije uključuje sposobnost učinkovitog pretraživanja, odabira i vrednovanja informacija. Pri tome bi se učenici trebali koristiti širokim rasponom različitih medija te biti svjesni problema pouzdanosti i vrijednosti informacija. Kao posljednji, ali ne manje važan korak postizanja informacijske pismenosti izdvaja se učinkovitost prenošenja informacija drugima, odnosno dijeljenje svoga znanja s drugim korisnicima (Milovčić, 2012). Američko društvo školskih knjižničara smatra kako je provođenje informacijske pismenosti kamen temeljac cjeloživotnog učenja. U skladu s tim, informacijska pismenost mora biti usmjerena na učenika, odnosno njegovu individualnost, kritičko mišljenje, volju i želju za pronalaskom, posjedovanjem te odbacivanjem znanja, kao i na razvoj govornih, čitalačkih i socijalnih vještina učenika (Zubac i Tufekčić, 2014).

3.3. Školska knjižnica i daroviti učenici

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1990) škola ima obvezu omogućiti darovitim učenicima rad po programima različite težine i složenosti te donijeti diferencirane programe za grupni i individualni rad te rad s mentorom, pri čemu se posebna pažnja mora posvetiti izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima te pristupu izvorima specifičnog znanja. Unatoč Pravilniku koji je donesen prije gotovo trideset godina, još uvijek susrećemo škole u kojima ne postoji sustavno bavljenje darovitim učenicima. Veliki dio darovite djece, posebice u manjim mjestima, još uvijek ostaje nezamijećen te kroz školu prolazi prema programu koji im nije prilagođen. Većina škola rad s darovitim učenicima svodi na dodatnu nastavu, koja predstavlja poseban oblik nastave namijenjene darovitim učenicima koji u određenom nastavnom predmetu ostvaruju natprosječne rezultate ili pokazuju poseban interes za određeni nastavni predmet (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014). Upravo iz navedenih razloga, postavlja se pitanje može li školska knjižnica doprinijeti poboljšanju statusa darovitih učenika. Istodobno namijenjena učenicima, učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima i roditeljima, školska knjižnica jest izvor informacija i znanja, potpora svim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima škole, mjesto okupljanja i provođenja slobodnog vremena te važan čimbenik za osuvremenjivanje odgojno-obrazovnog procesa (Zovko, 2009).

Kako se školskim kurikulumom želi omogućiti razvoj ljudskih potencijala učenika, što podrazumijeva toleranciju, timski rad, samostalnost, samopoštovanje te učenje asertivnosti, najbolje mjesto gdje se to može realizirati jest školska knjižnica. Školska knjižnica predstavlja temelj za razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa svake škole te kao takva omogućuje svakom učeniku da ostvari svoj osobni prostor u učenju (Čelić Tica, 2010). Osobni prostor popraćen primjerenom potporom u učenju jest ono što je darovitim učenicima prijeko potrebno kako bi postigli rezultate i ostvarili svoje potencijale. S obzirom na sve veći i brži protok informacija, kao i rast novih medija, knjižnica predstavlja i vrlo važan faktor u motivaciji učenika za prihvaćanje različitih metoda rada usmjerenih na cjelokupan proces i ishode tog procesa. U današnje vrijeme učenje je cjeloživotno, a razvoj informacijske pismenosti i kritičkog mišljenja započinje, a zatim se i trajno ostvaruje u školskim knjižnicama (Čelić Tica, Zovko, 2012). Školska knjižnica sa svojim metodama postaje neizostavni član nastavnog tima, odnosno „produžena ruka“ nastavnika koja ih podržava u

ostvarenju njihovih zadataka i ciljeva. „Planirane i neplanirane aktivnosti i događaji u školi upravo su područja u kojima se najjasnije vide glavne kvalitete suvremene školske knjižnice: fleksibilnost, otvorenost, suradnja, brz odgovor na promjene i stalno osiguravanje ugodnog prostora za korisnike.“ (Kovačević i Lovrinčević, 2012, str. 17).

Kao što se može vidjeti, školska knjižnica je nastavno i informacijsko središte škole te središnjica svih školskih odgojno obrazovnih, javnih i kulturnih zbivanja. Sudjeluje u ostvarenju svekolikih stvaralačkih mogućnosti učenika, što znači da svi učenici, pa tako i daroviti imaju mogućnost biranja i predlaganja tema i sadržaja rada, istraživanja, samostalnog učenja, prezentiranja naučenog te vrednovanja rezultata. Rad s darovitom djecom u školskoj knjižnici može se odvijati i grupno i individualno, a veliku ulogu u ostvarenju zadataka i ciljeva školske knjižnice nema samo knjižna građa i različiti mediji, nego školski knjižničar koji će navedene zadatke i ciljeve ostvariti pomoću te građe i kroz razne medije i metode rada.

4. ŠKOLSKI KNJIŽNIČAR

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) u školi su u svrhu obavljanja odgojno-obrazovnog rada zaposleni sljedeći radnici: učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave te stručni suradnici pedagog, psiholog, *knjižničar* i stručnjak edukacijsko rehabilitacijskog profila. Stručni suradnici su ponajprije angažirani u neposrednom odgojno obrazovnom radu s učenicima, ali istovremeno obavljaju i druge stručno razvojne i koordinacijske poslove (Čelić Tica i Zovko, 2012). Stručni suradnik knjižničar ključna je komponenta programa rada školske knjižnice. Naime, on sam na osnovi suvremenih i znanstvenih spoznaja stvara najpovoljnije uvjete za poticajno odgojno i obrazovno okruženje u školskoj knjižnici, ali i organizira i donosi cjelokupni program rada školske knjižnice (Kovačević i Lovrinčević, 2012). Školski knjižničar ima širok opseg posla, a njegov rad može se podijeliti u nekoliko osnovnih djelatnosti koje najbolje prikazuju raznolikost i dinamičnost tog zanimanja.

4.1. Djelatnost školskog knjižničara

Vodeći se Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014) poslove stručnog suradnika školskog knjižničara dijelimo u tri osnovne kategorije: odgojno-obrazovnu djelatnost, stručno knjižničnu djelatnost te kulturnu i javnu djelatnost.

1. Odgojno-obrazovna djelatnost

Odgojno-obrazovna djelatnost odnosi se na rad školskog knjižničara s učenicima s jedne strane te rad školskog knjižničara s nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljem s druge. Neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima predstavlja suradnju školskog knjižničara i učenika gdje se školski knjižničar pojavljuje u ulozi nastavnika, a kao najvažniji korisnici pojavljuju se učenici. Suradnja između školskog knjižničara i učenika ostvaruje se na temelju odgojno-obrazovnih sadržaja koji se obrađuju kroz različite metodičke oblike rada (Kovačević Lasić-Lazić i Lovrinčević, 2004; Naputak o obvezama, programu i normativu rada stručnog suradnika knjižničara u osnovnoj i srednjoj školi program rada stručnog suradnika knjižničara, 1996). Školski knjižničari s korisnicima, odnosno učenicima rade individualno, u paru i skupno – u formalnim i neformalnim grupama te razredima. Održavaju satove, nastavne dane, radionice, školske projekte te razne slobodne aktivnosti (Stančić, 2010). Zadaća stručnoga suradnika knjižničara u školi jest pripremiti učenike za daljnje cjeloživotno učenje, stvoriti od njih čitatelje koji će razumjeti važnost književnoga djela i jezičnih različitosti, važnost komunikacijskih tiskanih i digitalnih medija te važnost interkulturalnosti i multikulturalnosti u domaćem okruženju (Zubac i Tufekčić, 2014).

Kada se radi o suradnji školskog knjižničara s nastavnicima, drugim stručnim suradnicima i ravnateljem, kao neke od zadataka izdvajaju se suradnja u svrhu nabave stručno metodičke literature, u svrhu razmjene knjiga, u ostvarivanju korelacijskog nastavnog sata, sudjelovanje na sjednicama i sl. (Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević 2004; Naputak o obvezama, programu i normativu rada stručnog suradnika knjižničara u osnovnoj i srednjoj školi program rada stručnog suradnika knjižničara, 1996). Standard za školske knjižnice (2000) navodi kako je temeljna zadaća školske knjižnice njezin odgojno-obrazovni rad. Tako bi školski knjižničar trebao otprilike 60% svog vremena provesti u neposrednom odgojno-obrazovnom radu (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014). U skladu s navedenim, školski knjižničar je zadužen za stvaranje primjerenih uvjeta za učenje, poticanje čitanja i informacijske pismenosti, osiguravanje pristupa informacijama kroz razne medije te pomoć pri učenju. Pri poticanju učenika, školski knjižničar mora uzeti u obzir individualnost i različite potrebe učenika, osobito jer u svom radu ima mogućnost otvorenijeg pristupa.

2. Stručno-knjižnična djelatnost

Prema Naputku o obvezama, programu i normativu rada stručnog suradnika knjižničara u osnovnoj i srednjoj školi program rada stručnog suradnika knjižničara (1996) stručno knjižnični poslovi dijele se na stručno knjižničnu i informacijsko referalnu djelatnost te stručno usavršavanje. Stručno knjižnična i informacijsko referalna djelatnost obuhvaća zadatke kao što su organizacija i vođenje rada u školskoj knjižnici i čitaonici, nabava knjižnične građe, knjižnično poslovanje kroz djelatnosti klasifikacije, katalogizacije, signiranja, inventarizacije, revizije i otpisa, zatim praćenje knjižničnog fonda i izrada abecednog i stručnog kataloga, izrada godišnjeg programa rada i sl. Stručno usavršavanje odnosi se na zadaću koja za knjižničara nikad ne završava. Naime, knjižničar se tijekom svoje cijele karijere mora neprestano stručno usavršavati, odnosno ima zadaće samostalnog izrađivanja plana stručnog usavršavanja, praćenja stručne literature, sudjelovanja na stručnim sastancima, seminarima i radionicama, suradnje s kolegama iz drugih knjižnica, suradnje s nakladnicima i knjižarima (Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević, 2004; Naputak o obvezama, programu i normativu rada stručnog suradnika knjižničara u osnovnoj i srednjoj školi program rada stručnog suradnika knjižničara, 1996; Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi 2014).

3. Kulturna i javna djelatnost

Prema Naputku o obvezama, programu i normativu rada stručnog suradnika knjižničara u osnovnoj i srednjoj školi program rada stručnog suradnika knjižničara (1996) u kulturne i javne djelatnosti ubrajamo poslove organiziranja kulturnih sadržaja u školskoj knjižnici (književni susreti, filmske tribine, predstavljanje knjiga, filmske projekcije, tematske izložbe) te suradnje s drugim kulturnim ustanovama koje se bave odgojem i obrazovanjem (knjižnice, arhivi, muzeji).

Prema navedenom, školski knjižničar ima zadaću pokazati svoja stručna znanja iz područja knjižničarstva s jedne strane, ali i prilagoditi i iskoristiti ta znanja u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima. Naime, knjižničar planira i programira odgojno-obrazovni rad, potiče razvoj čitalačke kulture te potiče korisnike na kritičko mišljenje. Kroz opremanje stručnom literaturom, drugim izvorima znanja te odgovarajućim odgojno-obrazovnim tehnikama formira multimedijско središte škole. Osim navedenog, njegova zadaća je i da redovito prati znanstvenu i stručnu literaturu, izrađuje anotacije i tematske bibliografije te potiče učenike, učitelje i stručne suradnike na korištenje znanstvene i stručne literature.

Školski knjižničar obavlja stručno knjižnične poslove te poslove vezane uz kulturnu i javnu djelatnost škole, surađuje s matičnim službama, knjižnicama, knjižarima i nakladnicima, stručno se usavršava te obavlja druge poslove vezane uz rad školske knjižnice (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014). Prema svemu navedenom, možemo reći kako je školski knjižničar „istodobno nastavnik, suradnik i profesionalac.“ (Kovačević, Lasić-Lazić, Lovrinčević, 2004., str. 150). Pri svakoj djelatnosti, a osobitu pri neposrednom radu s učenicima, važno je da knjižničar ima svijest da mu je knjižnica uspješna onoliko koliko je zadovoljio potrebe korisnika. Takav knjižničar će daleko kreativnije osmisлити ponudu usluga svoje knjižnice od onog knjižničara koji ima dovoljan broj lektira za posudbu i koji je održao sve potrebne satove da ih upozna s knjižnično informacijskim programom (Stančić, 2010).

4.2. Kompetencije školskog knjižničara

U svom radu knjižničari bi trebali preuzeti ulogu učitelja u postupku poučavanja i prenošenja znanja, pomagati korisnicima stručnim savjetima, upoznavati i poučavati korisnike o novim formatima u kojima informacije dolaze te poučavati o netradicionalnim i promjenjivim pristupima informacijama i izvorima koji se stalno mijenjaju (Zubac i Tufekčić, 2014). U skladu s navedenim, kako bi bio uspješan u svom poslu svaki školski knjižničar mora se neprestano profesionalno razvijati, što uključuje usvajanje niza stručnih i osobnih kompetencija i vještina potrebnih u njegovom svakodnevnom radu. Neovisno o svom već stečenom zvanju, za knjižničara je važno da posjeduje pedagoške, psihološke i didaktičke vještine kako bi mogao surađivati u nastavnome postupku te uspješno prenijeti određena znanja i vještine svim korisnicima, ponajprije učenicima. Kompetencije školskog knjižničara autori većinom dijele na profesionalne i personalne.

Profesionalne, odnosno stručne kompetencije ponajprije se odnose na znanja vezana uza samo knjižničarstvo i knjižničarske poslove, a potom i na znanja i sposobnosti komuniciranja s nastavnicima i ostalim suradnicima, spremnost na timski rad i zajedničko planiranje, sudjelovanje u stvaranju školskog kurikulumu, osposobljenost za provođenje programa informacijskog opismenjavanja, poznavanje tehnologije te menadžerske sposobnosti. Kada se govori o kompetencijama u odgojno obrazovnom okruženju, važnu ulogu ima vješta i razumljiva komunikacija, profesionalnost, fleksibilnost i sposobnost za stvaranje suradnje. Pedagoško psihološke kompetencije, kao i usvojenost i primjena didaktičko-metodičkih

znanja nužnost su za školskog knjižničara upravo zbog njegovog izravnog i neizravnog uključivanja u odgojno-obrazovni proces (Kovačević i Lovrinčević, 2012).

Personalne, tj. osobne kompetencije obuhvaćaju osobnost školskog knjižničara, znanje i vještine posredovanja kvalitetnih i provjerenih informacija, kreiranje poticajnih odgojnih aktivnosti, sposobnost rješavanja problema i analiziranja korisničkih potreba, poznavanje i razumijevanje razvojne psihologije te poduzetnički duh, voditeljstvo i vrednovanje usluga i programa u školskoj knjižnici (Kovačević i Lovrinčević, 2012).

Kompetencije školskog knjižničara trebaju obuhvatiti sljedeće elemente (Jozić, 2012):

- stručnost
- programiranje rada
- osobno usavršavanje
- organizacija rada u knjižnici
- odgojni stil knjižničara

Stručnost se odnosi na profesionalni razvoj knjižničara, odnosno na posjedovanje stručnih znanja i primjenu stručnih znanja na organizaciju rada u knjižnici. Ona obuhvaća poznavanje psiholoških osobina razvojne dobi učenika, poznavanje suvremenih kretanja u metodici i didaktici te primjenu znanja u praksi. *Programiranje rada* obuhvaća izradu i pravodobno planiranje i programiranje svih oblika rada u školskoj knjižnici, s jasno istaknutim ciljevima koji su usmjereni i primjenjivi na učenike, s obzirom na njihove sposobnosti i mogućnosti te upravljanje odgojno-obrazovnim procesom u školskoj knjižnici. *Osobno usavršavanje* govori kako bi knjižničar svoj rad trebao neprestano poboljšavati i stručno se usavršavati. Usavršavanje se provodi kroz sudjelovanje na seminarima, savjetovanjima i stručnim skupovima, praćenje stručne literature, propisa, standarda i zakona iz područja knjižničarstva i obrazovanja, kao i suvremene literature iz područja psihologije, pedagogije i metodike. *Organizacija rada u knjižnici* obuhvaća kvalitetno godišnje planiranje i programiranje u svim segmentima rada knjižnice – od obnove prostora, opreme i pomagala, nabave knjižničnoga fonda, do pravilnog smještaja, zaštite, obrade i korištenja knjižničnog fonda te služenje informatičkom opremom u školskoj knjižnici, u svrhu poboljšanja opće informatičke i informacijske pismenosti, kao i korištenje mrežnih izvora za potrebe učenja i istraživanja. Na samom kraju, *odgojni stil knjižničara* obuhvaća strpljivost i tolerantnost, ali i autoritet knjižničara. Školski knjižničar mora biti spreman saslušati učenika i uvažiti njegove zahtjeve i potrebe u knjižnici. U komunikaciji s učenicima treba biti spontan i zamjećivati učenika,

pohvaliti ga u radu i potaknuti u neuspjehu te pokazati otvorenost i uvažavanje za učeničke prijedloge (Jozić, 2012).

Osim navedenih kompetencija, u radu s darovitom djecom veliku ulogu igra emocionalna kompetencija. „Školski knjižničar, koji ima razvijenu emocionalnu pismenost, uočava indikativne osobine učenikova ponašanja...” (Čelić Tica, 2010, str.51). Emocionalna kompetencija pomaže školskom knjižničaru da prepozna darovitog učenika, da mu pruži potrebnu podršku te primjeren poticaj za daljnji razvoj i ostvarenje njegovih potencijala.

4.3. Školski knjižničar i prepoznavanje darovitosti

4.3.1. Mašta i kreativnost

Kao što je tijekom rada navedeno, potencijalno daroviti učenici posjeduju određene osobine prema kojima se mogu prepoznati, odnosno prema kojima se da pomisliti da bi se od djeteta visokih potencijala u budućnosti mogao razviti produktivno darovit učenik ili stvaralac. Tako, primjerice, Adžić (2003) navodi kako darovita djeca umno sazrijevaju brže od svojih vršnjaka te se odlikuju bogatom maštom i kreativnošću. S obzirom da je školski knjižničar često u doticaju s učenicima u situacijama koje nisu pod strogim uvjetima, ima mogućnost primijetiti neke od tih osobina. Učenici u školskoj knjižnici često provode svoje slobodno vrijeme sudjelujući u aktivnostima koje ih zanimaju, pri čemu nerijetko do izražaja dolazi njihova kreativnost i mašta. Tako Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević (2004) navode da knjižnica ima jednu veliku prednost pred razredno-predmetno-satnim sustavom rada. Naime, razredno-predmetno-satni sustav organiziran je kao čvrsti pedagoški koncept, dok rad školske knjižnice nije ukalupljen u školski sat od 45 minuta. U knjižnici je osmišljavanje oblika rada samostalno, inventivno te u potpunosti kreativno. Glavna odrednica u osmišljavanju sadržaja rada su upravo interesi učenika i upravo u takvim situacijama učenici mogu u potpunosti iskazati svoje potencijale i mogućnosti. Takvim pristupom učenicima knjižnica zauzima ključnu ulogu suradnika u odrastanju (Stančić, 2010).

4.3.2. Čitalačke sposobnosti

Whitehead (1984; u Halsted, 1990) konstatira kako u mnogim slučajevima darovita djeca počinju čitati ranije te nauče čitati samostalno. Manja grupa darovitih učenika nauči spontano čitati u predškolsko doba, a kroz godine postaju vrlo uspješni u svim tehnikama

čitanja i provode puno više vremena za knjigom nego njihovi vršnjaci. Također, daroviti učenici će vrlo često čitati širok spektar literature, od obveznih lektira pa sve do povijesti, fikcije i biografija (Hawkins, 1983; u Halsted, 1990). Iako su učitelji prvi koji će djecu učiti čitati, valja naglasiti kako školski knjižničari imaju veliku ulogu u zamjećivanju osobina vezanih uz aspekt čitanja. Naime, učitelji imaju propisanu literaturu (lektire) koju moraju proći s učenicima. Izvan toga, malo su upoznati s učenikovim mogućnostima i opusom čitanja. S druge strane, knjižničar je taj koji je upoznat s mogućnostima učenika u području čitanja. Upravo on može i mora pratiti težinu i kompleksnost literature koju učenik sam izabire u svoje slobodno vrijeme. Učitelji lako mogu primijetiti ukoliko učenik besprijeckorno čita, no nisu u potpunosti upoznati s njegovim opusom. „Školski knjižničar, koji ima razvijenu emocionalnu pismenost, uočava indikativne osobine učenikova ponašanja kao što su čitanje knjiga za starije i odrasle, osobito ga zanimaju enciklopedije, leksikoni, atlasi, godišnjaci, antologije, usmjeren je na istraživačke aktivnosti, lako prima informacije i prenosi ih na druge.“ (Čelić Tica, 2010, str. 51).

4.3.3. Radna energija, motivacija za rad i ostale osobine darovitih

Sindik (2010) navodi kako je za darovite učenike uobičajeno da posjeduju iznimnu radnu energiju i motivaciju za rad u aktivnostima koje predstavljaju predmet njihovih specifičnih interesa. Tako je kod darovitih učenika veoma uočljiva intrinzična motiviranost koja je sama sebi svrha, odnosno čiji je cilj vlastito zadovoljstvo pojedinca. Za razliku od ekstrinzične motivacije koja je potaknuta vanjskim činiteljima, ponajprije nagradama i kaznama, intrinzična motivacija dolazi od učenika samog. Ukoliko učenik rješava određeni problem ili zadatak zbog svog osobnog zadovoljstva, možemo reći da je intrinzično motiviran. S obzirom da u knjižnici učenici često sudjeluju u aktivnostima koje samostalno odabiru, knjižničar vrlo lako može primijetiti njihovu radnu energiju i motivaciju za tu aktivnost.

Nadalje, Adžić (2003) navodi kako darovita djeca postavljaju puno pitanja, logički brže zaključuju, analiziraju, sintetiziraju te stvaraju samo sebi znane putove rješavanja složenih problema, a posjeduju i druge umjetničke, jezične, glumačke sposobnosti. Nastavno tome, valja naglasiti kako se u knjižnici aktivnosti provode u slobodnijem obliku nego što je to uobičajeno u nastavi. Tako se u knjižnici možemo susresti s raznim aktivnostima, kao što su priredbe, čitanja, predstave, glazbeni izričaji i sl. u kojima daroviti učenici mogu pokazati

svoje sposobnosti i potencijale. Osim toga, u knjižnicama se mogu organizirati razna natjecanja i kvizovi u kojima učenici mogu pokazati svoja znanja koja nisu nužno vezana za nastavni program, kao i svoja logička razmišljanja. „Školska će se knjižnica na drukčiji, fleksibilniji, spretniji način odnositi prema izvoru znanja... Ona će mijenjati svoje resurse mijenjajući tehnologije, napuštajući ono što nije djelotvorno, što nije učenikova potreba.“ (Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević, 2004).

Iako se u praksi ponekad može susresti i s drugačijom situacijom, Čudina Obradović (1991) navodi kako su opće osobine darovite djece pozitivna slika o sebi, samopoštovanje, samopouzdanje, osjećaj vlastite vrijednosti, postavljanje visokih standarda i ciljeva vlastitog rada, veća nezavisnost u radu te dominantnost. Nadalje, u školskom kurikulumu se kao jedan od glavnih točaka izdvaja razvoj ljudskih mogućnosti, što podrazumijeva toleranciju, timski rad, samostalnost, samopoštovanje, učenje asertivnosti. Čelić Tica (2010) navodi kako je najbolje mjesto za realiziranje takvih zahtjeva upravo školska knjižnica. Naime, školska knjižnica omogućuje svakom učeniku da ostvari svoj osobni prostor u učenju – učenik samostalno, uz podršku i poticaj školskog knjižničara, bira i predlaže teme i sadržaj rada, samostalno uči, prezentira stečeno znanje te vrednuje rezultate. Tako školska knjižnica postaje mjesto razvoja učenikove samostalnosti, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, osnovnih preduvjeta za stvaralačko djelovanje i ostvarenje individualnog maksimuma, a školski knjižničar postaje učenikov nastavnik i suradnik, ali i osoba koja može prepoznati potencijalnu darovitost učenika.

4.4. Školski knjižničar i identifikacija darovitosti

Kao što je već navedeno, pri identifikaciji darovitosti uz standardizirane testove procjene, veliku ulogu zauzima procjena nastavnika, roditelja i stručnih suradnika. Kvalitativni pristup identifikaciji uključuje longitudinalno promatranje ponašanja pojedinca, mišljenje stručnih ispitivača, opažanje reakcija pojedinca tijekom individualnih ispitivanja, samoprocjenjivanje pojedinca i sl. (Koren, 1989). Pri identifikaciji se koriste mnogi izvori podataka, odnosno u obzir se uzimaju i mišljenja roditelja, nastavnika, stručnih suradnika, samoprocjena učenika i sl. Svaki od izvora podataka je jednako važan jer prikazuje dijete u različitim situacijama, u dodiru s različitim zadacima i problemima. U skladu s tim, postavlja se pitanje može li knjižničar kao osoba koja ima veliku ulogu u slobodnom vremenu učenika biti jedan od izvora podataka potrebnih za identifikaciju darovitog učenika.

4.4.1. Školski knjižničar kao izvor informacija potrebnih za identifikaciju darovitosti

Prethodno se govorilo o osobinama darovitosti te ulozi knjižničara u prepoznavanju istih. Shodno tome, ukoliko je knjižničar kao jedan od stručnih suradnika dovoljno kompetentan na području prepoznavanja darovitosti, može predstavljati vrijedan izvor informacija potrebnih za identifikaciju darovitosti. Tako Vojnović (2005) navodi kako je stručno usavršavanje jedan od važnih alata kako bi se darovitu djecu moglo pravodobno identificirati te usmjeriti na rad. Što su učitelji i stručni suradnici bolje educirani i imaju više iskustva u radu s darovitima, razmjerno su uspješniji procjenjivači osobina darovitosti zbog čega su bolji u samom prepoznavanju, identificiranju i poticanju darovitosti. S druge strane, mnogi knjižničari se, jednako kao i nastavnici i ostali stručnjaci, susreću s raznim fazama tijekom svog rada. Tako je pokazano kako se s povećanjem radnog staža povećava i mogućnost odustajanja od posla, otpor promjenama te konzervativnost (Zrnčić, 2010). Upravo iz navedenih razloga, često se s povećanjem radnog staža smanjuje i pristupanje stručnom usavršavanju.

Standardom za školske knjižnice (2009) propisano je da svaki školski knjižničar u svom radu mora surađivati s učiteljima jednako kao i s učenicima. Osim svakodnevne suradnje vezane uz održavanje sati korelacijske nastave, izvannastavnih aktivnosti i sl., školski knjižničar može i mora surađivati s učiteljem i učenicima po pitanju potencijalno darovitih učenika. Naime školski knjižničar i učitelj mogu razmijeniti svoja stručna mišljenja o ponašanju učenika u različitim uvjetima, kao i njihovim potencijalima. Tako, primjerice, ukoliko učitelj smatra da je dijete darovito, može dobiti stručno mišljenje o ponašanju učenika izvan razreda, u uvjetima koji su slobodniji. Dijete u knjižnici može pokazati neke svoje potencijale i talente koje u razredu zbog drugačijeg načina rada možda nije u mogućnosti pokazati.

Valja naglasiti kako je proces identifikacije darovitih učenika veoma kompleksan i osjetljiv proces, zbog čega školski knjižničari jako rijetko sudjeluju u istome. Identifikacija darovitih sa sobom nosi određene odluke i odgovornosti, zbog čega bi glavnu ulogu u istoj trebali imati stručnjaci pedagoško-psihološkog profila. Stručnjaci pedagoško-psihološkog profila su osobe koje su najviše i najkvalitetnije upoznate sa samim procesom identifikacije darovitosti te samim time i najkompetentnije donositi sud o darovitosti učenika. Unatoč tome, knjižničari, jednako kao i roditelji, suradnici i učenici sami, mogu biti vrijedan izvor informacija. Postoji mogućnost da će, primjerice, školski knjižničar primijetiti neke određene odlike učenika koje učitelj, zbog drugačijeg načina rada, neće primijetiti. Uključenost različitih izvora informacija

u proces identifikacije darovitih učenika može smanjiti probleme i poteškoće koji se javljaju u istoj.

4.5. Školski knjižničar i poticanje darovitosti

Danas smo svjedoci ozbiljne krize nastave. Stručnjaci, roditelji i učenici sami postaju sve više svjesni važnosti omogućavanja napretka svakom učeniku s obzirom na njegove potencijale, u čemu važnu ulogu imaju uporaba informacija, zabilježenih i pohranjenih na različitim medijima. U skladu s navedenim, školska knjižnica zauzima važnu ulogu u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima. Postojanje i djelovanje školske knjižnice je oduvijek usko vezano za nastavu, odnosno odgojno-obrazovni proces (Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević, 2004). Školska knjižnica je namijenjena svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te osigurava stručnu potporu za potrebe redovite nastave, izvannastavne te izvanškolske aktivnosti (Čelić Tica, 2010).

U školskoj knjižnici susrećemo različite programe i oblike rada s učenicima. Naime, učitelj i knjižničar s učenicima mogu raditi individualno, u paru i grupno, ovisno o potrebama, nastavnom gradivu te želji učenika (Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević, 2004). Programi za darovitu djecu trebali bi biti koncipirani tako da poticajno djeluju na njihov socijalni i emocionalni razvoj te da ih osposobljavaju za timski rad i međusobnu suradnju (Sekulić Majurec, 2002). Knjižničar kroz razne aktivnosti i programe može poticati sposobnosti učenika, ovisno o njihovim potencijalima i interesima.

4.5.1. Poticanje intelektualnog razvoja učenika pomoću knjige

Školski knjižničar može biti veliki poticaj u radu darovitih učenika kroz različite aktivnosti i metode rada koje podređuje njihovim mogućnostima i potencijalima. Halsted (1990) navodi tri načina kako pomoću knjiga promicati intelektualni razvoj učenika. Tako se govori o korištenju dodatne literature pri radu na tekstovima, odnosno nadopunjavanju osnovnog gradiva kroz razne zanimljivosti iz drugih izvora. Zatim se govori o formiranju diskusijskih grupa i raspravama temeljenim na knjigama. Školski knjižničar može voditi raspravu temeljenu na temi i ideji pročitane djela, no jednako tako, mora poticati i kritičko mišljenje i povezivanje ideja s drugim područjima učenikova života. Korelacija s ostalim

predmetima ili sadržajima čini veliki korak prema kritičkom promišljanju učenika. Na samom kraju, Halsted (1990) izdvaja osmišljavanje raznih radionica ili programa u kojima se potiče rad na tekstu i kritičko promišljanje o istome. S obzirom da knjižnica nije samo mjesto za učenje, već i prostor u kojem se učenici druže, surađuju, stvaraju partnerske odnose, uspostavljaju komunikaciju i prijateljski međusobni odnos, ona je savršeno mjesto za održavanje raznih radionica. Radionica predstavlja vođenu aktivnost koja je strukturirana na poseban način i koja zahtjeva komunikaciju svih članova kako bi se izvježbala neka vještina, odnosno kako bi se učilo kroz zabavu i opuštanje. U takvoj aktivnosti voditelj ima veoma složenu zadaću – poticati i olakšati razmjenu iskustava, pozitivno odgovoriti na potrebe, očekivanja i izražavanja doživljaja sudionika te poticati aktivnost i kreativnost sudionika (Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević, 2004). S obzirom da daroviti učenici često imaju potrebu iskazati svoje znanje, radionica je jedna od savršenih prilika da pokažu svoje voditeljske vještine i pomognu drugim učenicima u postizanju određenih ciljeva i zadaća radionice.

4.5.2. Poticanje verbalno-lingvističke inteligencije

Učenici koji posjeduju visoke verbalno lingvističke sposobnosti ističu se po bogatom rječniku, brzom i lakom manipulaciji riječima te sposobnosti služenja riječima u usmenom i pismenom izražavanju u složenom kontekstu. Takvi učenici nerijetko se pronadju kao pjesnici, govornici, političari ili novinari (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Tako vrlo često u knjižnici možemo susresti učenike koji vole pričati viceve, razne priče, čitati literaturu neuobičajenu za njihovu dob, tumačiti razne događaje i sl. Školski knjižničar bi rad s takvim učenicima trebao temeljiti na pružanju podrške u smislu ponude različite literature, savjeta za čitanje, diskusijama o pročitanoj te poticanjem za daljnje istraživanje teme (Halsted, 1990).

Odabir literature čini važan aspekt u produbljivanju učenikovog zanimanja za određeni sadržaj. Iako je učenik darovit, to ne mora značiti da zna odabrati primjerenu i prikladnu literaturu za svoje mogućnosti i potencijale. Ovisno o učenikovim interesima, knjižničar može ponuditi različitu literaturu koja je primjerena njegovim znanjima i interesima. Ukoliko, primjerice, knjižničar primijeti kako učenik pokazuje visok interes i razumijevanje za gradivo višeg razreda, može mu ponuditi raznu literaturu i svoju pomoć pri istraživanju tog gradiva.

Knjižničar, također, može nabaviti literaturu koja nije na obveznom popisu, a pokazala se korisnom za razvijanje i poticanje čitalačkih sposobnosti.

Nadalje, s obzirom da učenici s visokim verbalno-lingvističkim sposobnostima vole držati govore, pričati viceve i sl., knjižničar može organizirati razne rasprave, dijaloge s učenikom na temu pročitano i sl. Uz gotovo svakodnevno poticanje verbalno-lingvističkih sposobnosti kroz plakate, zagonetke, razne igre riječi, osmosmjerke ili križaljke, knjižničar može omogućiti i javno čitanje učeničkih radova, držanje govora ili pak dodijeliti darovitom pojedincu ulogu mentora koji će pomagati i poučavati druge učenike. Kao primjer dobre prakse u poticanju ove inteligencije izdvajamo projekt „Mala Kajkaviana“ koji se u Osnovnoj školi Donja Stubica provodi već 17 godina. Ova grupa okuplja darovite učenike od 4. do 8. razreda, a njeguje čitanje radova kajkavskih pisaca, osobito onih koje su na kajkavskom jeziku napisala djeca. Učenici koji sudjeluju u djelovanju ove grupe pišu i šalju radove na natječaj te na taj način čuvaju kajkavsku jezičnu baštinu (Peradenić Kotur, 2016).

4.5.3. Poticanje logičko-matematičke inteligencije

Skupina darovitih koja je najviše zastupljena u tradicionalnim IQ testovima jest upravo skupina učenika koji posjeduju visoke logičko-matematičke sposobnosti. Takvi učenici ogledaju se u naprednom apstraktnom mišljenju i visokoj sposobnosti rješavanja problema. Osim toga, kod njih je uobičajena ljubav prema apstrakciji i neobičnim zakonima brojeva te logička, matematička i znanstvena sposobnost. Najčešće su to budući matematičari, inženjeri, fizičari, astronomi, istraživači... (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008; Geroge 2003). U svrhu poticanja logičko-matematičke inteligencije, školski knjižničar može smisliti razne zagonetke, matematičke probleme i natjecanja, organizirati radionice vezane uz matematiku, pričanje nedovršenih priča koje učenici moraju logički osmisлити do kraja i sl.

Jedan od primjera poticanja logičko-matematičke inteligencije jest aktivnost „Ljubavna matematika u školskoj knjižnici“ održana u Osnovnoj školi Drenje. Učenici su tako putem aktivnosti spoznali kako je matematika svugdje oko nas, koristeći razne načine za uprizorenje srca. Uz izradu valentinovskih čestitki mozgali su i rješavali križaljke, osmosmjerke i mnogobrojne matematičke zadatke (Službena stranica Osnovne škole Drenje, 2016). Iako je ova aktivnost bila namijenjena svim učenicima, ona se može vrlo efikasno iskoristiti u radu s darovitim učenicima. Ukoliko je potrebno, darovitim učenicima mogu se osmisлити za nijansu

teži zadaci i problemi koji će im biti izazovni te pomoću kojih će knjižničar poticati njihovu zainteresiranost za samu matematiku i logičko promišljanje.

4.5.4. Poticanje vizualno-spacijalne inteligencije

Vizualno-spacijalna inteligencija predstavlja sposobnost snalaženja u prostoru, stvaranje i transformaciju prostornih predodžbi, sposobnost točne percepcije vizualnog prostora te ponovno stvaranje vlastitog vizualnog iskustva. Učenici s visokim vizualno-spacijalnim sposobnostima zanimaju se za slaganje teških slagalica, građenje objekata od kocki i drugih materijala, slikanje, crtanje i sl. U skladu s navedenim, najčešće su takvi učenici budući navigatori, inženjeri, kirurzi, kipari, slikari, arhitekti i sl. (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008; Geroge 2003). Prvi korak u poticanju ove vrste inteligencije jest vizualni doprinos izgledu knjižnice. Naime, školski knjižničar može obogatiti prostor knjižnice u svrhu poticanja znatiželje učenika. Postavljanjem raznih plakata, postera i slika uz razne informacije, zagonetke i zadatke koji potiču kritičko mišljenje knjižničari mogu privući pažnju učenika te ih zainteresirati za određene sadržaje koji nisu dijelom redovne nastave. Također, postavljanje učeničkih likovnih i stvaralačkih radova u prostoru knjižnice može biti poticaj za učenike da i sami stvaraju svoje radove. Idealno bi bilo kada bi školski knjižničar osigurao učenicima njihov kutak gdje bi, ukoliko tako odluče, sami izložili svoje radove. Tako bi svaki učenik imao mogućnost pokazati drugima svoje stvaralačke sposobnosti. Također, učenicima bi trebali biti osigurani razni didaktički materijali, kao što su primjerice, kocke pomoću kojih učenici mogu stvarati različite oblike. Knjižničar može organizirati korelacijski nastavni sat u prirodi, izrađivati makete s učenicima, održati razne igre i izrađivanje umnih mapa, podučavati učenike raznim mnemotehnikama koje bi im mogle pomoći u učenju i sl. Kao primjer poticanja ove inteligencije može se izdvojiti projekt Osnovne škole Ante Kovačića. Naime, u toj školi osnovana je fotosekcija „Fotografiranjem do poučavanja medijske pismenosti i smanjenja cyberbullyinga u zajednici“. Pod mentorstvom školskog knjižničara, učenici fotosekcije sudjelovali su na nekoliko državnih fotonatječaja, što je potaknulo kritičko promišljanje o fotografijama koje objavljuju na društvenim mrežama (Peradenić Kotur, 2016).

4.5.5. Poticanje glazbeno-ritmičke inteligencije

Učenici visokih glazbeno-ritmičkih sposobnosti ističu se visokim smislom za ritam i glazbu te sposobnosti primjene temeljnog skupa glazbenih elemenata. Najčešće su to učenici koji već jesu ili koji će jednog dana postati vrsni pjevači, skladatelji, instrumentalisti, glazbenici, dirigenti i sl. (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008; Geroge 2003). Takve učenike često nemirnog duha možemo primijetiti kako proizvode razne zvukove iz prirode, pjevuše, lupkaju po stolu u određenom ritmu i sl. Školski knjižničar može učenicima s visokom glazbeno-ritmičkom inteligencijom organizirati razne aktivnosti koje će poticati njihove sposobnosti te omogućiti njihov osobni izražaj. Knjižničar u suradnji s učiteljem glazbenog odgoja može organizirati razne glazbene izvedbe i natjecanja u pjevanju, omogućiti skandiranje u timu, organizirati proučavanje raznih predmeta te zvuka koji ti predmeti proizvode i sl. Knjižničar od učenika može tražiti da osmisle glazbu za neku od predstava ili izvedbi, poučavati učenike o raznim glazbenim stilovima i izričajima te ih upoznati s glazbom drugih zemalja. Kao primjer dobre prakse možemo izdvojiti „Večer ljubavne poezije, glazbe i radosti u školskoj knjižnici IOŠ Slatina“. Naime, povodom Valentinova učenici Industrijsko obrtničke škole Slatina pod mentorstvom knjižničarke pripremili su za svoje kolege učenike, profesore i sugrađane poetsko glazbeni program koji slavi ljubav i radost življenja. Učenici su čitali poeziju te izveli mnoge glazbene numere. Svojim glazbenim nastupom događanje su obogatili učenici Glazbene škole Slatina, kao i učenici organizatorske škole (Službena stranica Radio Slatine, 2017).

4.5.6. Poticanje tjelesno-kinestetičke inteligencije

Tjelesno-kinestetička inteligencija obuhvaća sposobnost izvođenja i usklađivanja pokreta tijela, okretnost, spretnost u pokretima ili manipuliranju predmeta kao što je npr. lopta. Takvi učenici su najčešće veoma dobri glumci, plesači, sportaši, akrobati i sl. (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008; Geroge 2003). U skladu s navedenim, školski knjižničar može organizirati razne igre unutar školske knjižnice, predstave i izvedbe, može organizirati razna natjecanja povezujući sport i knjigu, dovesti sportaše kako bi učenike upoznali s prednostima i nedostacima, kao i izazovima svog zanimanja i sl. Školski knjižničar može organizirati na dvorištu škole „potragu za blagom“ pomoću raznih zagonetki i tragova vezanih uz određenu literaturu, kao i razne igre kao što su šah, pikado i sl. Tako je jedna od ideja koju knjižničar može iskoristiti da bi povezao knjigu i pikado organizirano natjecanje pri

kojem će učenici pomoću strelice pikada gađati određena polja s pitanjima vezanim uz određenu lektiru ili gradivo koje se obrađuje u korelacijskom satu. Iako možda nesvjesno, u knjižnici se pri različitim predstavama i izvedbama potiče tjelesno-kinestetička inteligencija. Od unaprjeđivanja fine motorike pomoću korištenja raznih predmeta do omogućavanja izražavanja učeničkih plesnih i glumačkih sposobnosti.

4.5.7. Poticanje intrapersonalne i interpersonalne inteligencije

Intrapersonalna inteligencija predstavlja sposobnost pojedinca da stvori precizan model samoga sebe te da taj model primjenjuje kako bi uspješno sudjelovao u životu. Učenik koji posjeduje intrapersonalnu inteligenciju ima sposobnost otkrivanja i simboliziranja složenih i različitih skupina osjećaja. On razumije sebe i svoje potrebe, svjestan je svojih sposobnosti i osobina ličnosti, svjestan je svojih prednosti i nedostataka zbog čega izražava veliku upornost u onome čime se bavi. Takvi učenici su najčešće budući filozofi, psiholozi, pisci i sl. S druge strane, interpersonalna inteligencija predstavlja sposobnost pojedinca da primijeti, razlikuje i razumije ponašanje drugih pojedinaca – njihova raspoloženja, namjere, motivaciju i temperament. Takvi učenici socijalno su osjetljivi i vrlo često vođe i organizatori u skupini, odnosno razredu. Često će oni u budućnosti na sebe preuzeti ulogu nastavnika, savjetnika, svećenika, terapeuta i sl. (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008; Geroe 2003).

Školski knjižničar učenike s visokom intrapersonalnom i interpersonalnom sposobnošću mora poticati na samovrednovanje, promišljanje o sebi i drugima, razumijevanje određenih postupaka i sl. Organizirane aktivnosti trebale bi biti koncipirane tako da poticajno djeluju na učenikov socijalni i emocionalni razvoj te da ga osposobljavaju za timski rad i međusobnu suradnju. Tako knjižničari mogu organizirati razne aktivnosti u kojima će učenici isticati i navoditi svoje pozitivne osobine te u kojima će navoditi pozitivne osobine drugih učenika čime će raditi na svom i na tuđem samopouzdanju i samopoštovanju. Također, školski knjižničar može organizirati sat upoznavanja s meditacijom, stvoriti razne timove za rješavanje nekog određenog problema, organizirati razne igre u kojima je važna timska suradnja i sl. U navedenu svrhu, knjižničar može iskoristiti i raznu literaturu na način da traži od učenika da se stave u određenu ulogu iz lektire te da promisle kako bi se osjećali u određenim situacijama. Važno je da pri osmišljenim aktivnostima učenici razvijaju pozitivnu sliku o sebi i drugima, da razvijaju socijalnu osjetljivost i emocionalnu kompetenciju koja će im pomoći u ophodnji s drugima.

Kako bi poticao učenike na cjelokupan razvoj, školski knjižničar trebao bi organizirati što više aktivnosti koje će istodobno uključivati više različitih inteligencija. Jedan od takvih primjera slijedila je Gimnazija Sesvete te predstavila svoj projekt „Upoznaj i predstavi Shakespearea“. Aktivnosti koje su provedene u sklopu navedenog projekta bile su posvećene književnom i kazališnom radu W. Shakespearea, a cilj im je uključenje darovitih učenika u različitim područjima. Tako je ovaj projekt okupio učenike darovite na području likovnog i govornog izražavanja, aktivnog čitanja i istraživanja Shakespeareovih djela. Nadalje, Prometna škola Rijeka prikazala je rad dramske družine Dramski odgoj kao poticaj za čitanje. U okviru dramske družine adaptirana su i izvedena mnoga književna djela, a istaknuta je i suradnja s drugim školama na području grada. (Peradenić Kotur, 2016).

4.5.8. Školski knjižničar kao mentor

U radu s darovitim učenicima, veoma važnu ulogu ima mentorska nastava, najčešće provođena kao rad na projektu te izvanučionična nastava (Adžić, 2003). Iako u pravilu mentorsku nastavu izvode učitelji, nerijetko se događa da oni jednostavno nemaju vremena niti resursa baviti se navedenim. Upravo u takvim situacijama neupitna je pomoć školskog knjižničara. Suvremena knjižnica učenicima nudi nove oblike učenja i rada te suvremene metode u pristupu izvorima znanja. Ona postaje motivacijsko središte za učenje te mjesto gdje se potiču, razvijaju i podržavaju vještine i sposobnosti učenika (Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević, 2004). Naime, u školskoj knjižnici učenik ima sve moguće resurse za istraživanje sadržaja koji ga zanimaju, od literature, pomoći knjižničara pa do raznih medija pomoću kojih može istraživati. U školskoj knjižnici učenik nije vremenski ograničen školskim zvonom pa se može zadržati na određenom problemu ili zadatku ovisno o interesu i zanimanju za to pitanje. Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević (2004) navode kako je školski projekt najbolji dokaz da je u knjižnici moguće realizirati relevantan obrazovni sadržaj koji nije dijelom redovnog plana i programa. U radu s darovitim učenicima, rad na projektu najčešće se provodi kao timski rad na stvarnim istraživačkim problemima koji integriraju više područja djelovanja (Sekulić Majurec, 2002). U takvom radu, školski knjižničar, uz svakodnevnu suradnju s učiteljem, motivira učenike za rad pristupajući im individualno i prilagođavajući im zadaće prema njihovim sklonostima i mogućnostima, dopušta i potiče kreativnost učenika te koristi najsuvremenije metode poučavanja. Ono što se ističe kao pozitivan aspekt ovakvog rada u knjižnici jest da ne postoji klasična provjera znanja, već

učenik doživljava određeni oblik javne afirmacije (istup, nastup, medij) te se rad vrednuje drugačije od klasičnog ocjenjivanja – rezultati su vidljivi kroz efektne prezentacije, odnosno izložbe (Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević, 2004).

Zaključno, možemo reći kako se knjižničar služi različitim načinima i oblicima poticanja darovitih učenika, ovisno o području interesa i području darovitosti učenika. Ono što svaki školski knjižničar može napraviti kako bi potaknuo znatiželju jest vizualno uređivanje knjižnice pomoću raznih postera, plakata, zagonetki i sl. Nadalje, drugi korak koji knjižničar može poduzeti jest pružanje prikladne i poticajne literature učenicima te poticanje kritičkog razmišljanja o pročitano. Knjižničar mora navoditi učenike da dublje promišljaju o onome što pročitaju te da povezuju pročitano s drugim sadržajima, raspravljaju o tome te donose svoje zaključke temeljene na kritičkom mišljenju. Ukoliko je knjižničar dovoljno kompetentan da prepozna darovitog učenika, omogućit će mu vođenje dijaloga, uključivati ga u rasprave, oblikovati zagonetke, križaljke i razne igre riječi, omogućit će mu da pomaže drugim učenicima i pokaže svoje voditeljske sposobnosti. Osim na intelektualnom području, školski knjižničar mora omogućiti razvoj učenika i na ostalim područjima darovitosti. Tako se, primjerice, u knjižnici mogu održavati razna dramska djela, glazbene izvedbe, matematička natjecanja, kvizovi i zagonetke, mogu se igrati razne igre i organizirati priredbe, izrađivati razni predmeti ili rješavati problemi u timovima i sl.

5. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

U radu se problematizira i kritički propituje uloga koju školski knjižničari imaju, mogu i trebaju imati u programskoj diferencijaciji i individualizaciji koja se odnosi na darovite učenike. Želi se prikazati u kojoj mjeri školski knjižničari sudjeluju u prepoznavanju osobina darovitosti, sudjeluju li u procesu identifikacije i osjećaju li se kompetentnim za sudjelovanje u istom te na koje načine organiziraju rad za darovite učenike, ukoliko ga organiziraju. Također, obratit će se pozornost na utjecaj radnog mjesta, radnog staža i stručnog usavršavanja na uključenost školskog knjižničara u prepoznavanje, identificiranje i poticanje darovitosti učenika.

Cilj istraživanja je ispitati sudjeluju li i na koje načine školski knjižničari u prepoznavanju, identificiranju i poticanju darovitosti učenika, kao i ispitati čimbenike koji utječu na navedeno.

6. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Na temelju dosadašnjih spoznaja o sudjelovanju školskih knjižničara u prepoznavanju, identificiranju i poticanju darovitosti navedenih u teorijskom dijelu rada, ali i sa željom otkrivanja novih spoznaja, postavljene su sljedeće hipoteze ovog rada:

H1: Postoji razlika u prepoznavanju pozitivnih i negativnih osobina kod darovitih učenika.

H1.1: Školski knjižničari češće prepoznaju pozitivne osobine darovitosti nego one negativne.

H2: Ne postoji razlika u identificiranju darovitosti između knjižničara osnovne i srednje škole.

H2.1: Knjižničari osnovne i srednje škole rijetko sudjeluju u službenom postupku identifikacije.

H2.2: Knjižničari osnovne i srednje škole jednako često (ne)sudjeluju u službenim postupcima identifikacije darovitosti učenika.

H3: Postoje razlike po radnom stažu knjižničara u prepoznavanju i identificiranju učenika.

H3.1: Školski knjižničari s dužim radnim stažom češće prepoznaju osobine darovitosti nego oni koji imaju kraći radni staž.

H3.2: Školski knjižničari s dužim radnim stažom osjećaju se kompetentnije za sudjelovanje u službenom procesu identifikacije nego oni koji imaju kraći radni staž.

H4: Postoji povezanost između stručnog usavršavanja i sudjelovanja u procesu prepoznavanja, identificiranja i poticanja darovitosti učenika.

H4.1: Školski knjižničari koji se redovito usavršavaju češće primjećuju i prepoznaju osobine darovitih nego oni koji se ne usavršavaju redovito.

H4.2: Školski knjižničari koji se redovito usavršavaju osjećaju se kompetentnije za sudjelovanje u procesu identifikacije nego oni koji se ne usavršavaju redovito.

H4.3: Školski knjižničari koji se redovito usavršavaju češće organiziraju rad s darovitim učenicima nego oni koji se ne usavršavaju redovito.

H5: Postoji povezanost između radnog staža školskog knjižničara i stručnog usavršavanja.

H5.1: Školski knjižničari s dužim radnim stažom rjeđe idu na stručna usavršavanja od školskih knjižničara s kraćim radnim stažom.

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Provođenje istraživanja

Istraživanje je provedeno od 10. svibnja do 30. svibnja 2017. godine, uz odobrenje Etičkog povjerenstva na Odsjeku za informacijske i komunikacijske znanosti. Podaci za istraživanje prikupljeni su putem anketnog upitnika, pri čemu su ispitanici obaviješteni o problemima i ciljevima samog istraživanja. Anketni upitnik je proslijeđen na Facebook grupu Knjižničari, Facebook stranice školskih knjižnica, kao i na 175 e-mailova školskih knjižničara i knjižničarki pronađenih u online adresaru knjižnica osnovnih i srednjih škola. Anketni upitnik išao je uz pismene upute, a ispunjavanje upitnika bilo je dobrovoljno i anonimno. Također, pristupnicima je bilo omogućeno da u bilo kojem trenu mogu odustati od rješavanja ankete, odnosno od istraživanja. Na istraživanje se odazvalo ukupno 76 školskih knjižničara i knjižničarki osnovne i srednje škole.

7.2. Upitnik i instrumenti

Anketni upitnik sadržavao je pismene upute za ispitanike te 60 varijabli podijeljenih u 5 dijelova. U prvom dijelu upitnika nalazila su se pitanja o sociodemografskim podacima ispitanika: spolu, školi u kojoj rade te radnom stažu u sustavu odgoja i obrazovanja.

U drugom dijelu upitnika koji sadrži 24 varijable sadržana su pitanja koja se odnose na prepoznavanje darovitih učenika u školskoj knjižnici. Vezano uz to, knjižničari su procjenjivali koliko primjećuju određene pozitivne i negativne osobine darovitosti u knjižnici, koje osobine je lakše primijetiti u knjižnici, a koje na nastavi i sl.

Treći dio upitnika sastavljen od 4 varijable odnosi se na ulogu knjižničara u identifikaciji darovitih učenika. Tako je ispitano koliko je knjižničara sudjelovalo u službenom procesu identifikacije, smatraju li se dovoljno kompetentnim za sudjelovanje u istom te na koje načine knjižničari mogu doprinijeti samom postupku identifikacije.

Pretposljednji dio upitnika odnosi se na rad školskih knjižničara s darovitim učenicima, a sastoji se od 22 varijable. U ovom dijelu sadržana su pitanja o učestalosti i načinima rada s darovitim učenicima, o suradnji pri organizaciji takvog rada te područjima koje knjižničari najčešće potiču u radu s darovitim učenicima

Naposljetku, posljednji dio upitnika sastoji se od 7 varijabli, a sadrži pitanja o učestalosti i načinima stručnog usavršavanja knjižničara i sl.

7.3. Statistička obrada podataka

Podaci su obrađeni u statističkom programu IBM SPSS Statistics 23. Osim deskriptivne analize, napravljena je i statistička obrada podataka parametrijskim testovima ili njihovom neparametrijskom zamjenom gdje je to bilo potrebno.

8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

8.1. Deskriptivna analiza

Istraživanje je provedeno na uzorku od 76 školskih knjižničara od čega je 70 školskih knjižničarki i tek 6 školskih knjižničara. Također, u istraživanje su bili uključeni knjižničari osnovnih i srednjih škola, točnije 53 knjižničara osnovnih škola (69,7%) te 23 knjižničara srednjih škola (30,3%). Kao važan sociodemografski podatak u ovom istraživanju izdvaja se radni staž ispitanika. Tako je u istraživanju sudjelovalo 11 ispitanika s manje od 5 godina radnog staža u sustavu odgoja i obrazovanja (14,5%), 14 ispitanika s radnim stažom između 5 i 10 godina (18,4%), 25 sudionika s radnim stažom između 10 i 20 godina (32,9%), 15 ispitanika s radnim stažom između 20 i 30 godina (19,7%) te 11 ispitanika koji imaju više od 30 godina radnog staža (14,5%).

Tablica 1: Spol, radno mjesto i radni staž

		Frekvencija	Postotak (%)
Spol	Ženski	70	92,1
	Muški	6	7,9
Radno mjesto	Osnovna škola	53	69,7
	Srednja škola	23	30,3
Radni staž	Manje od 5 godina	11	14,5
	Između 5 i 10 godina	14	18,4

	Između 10 i 20 godina	25	32,9
	Između 20 i 30 godina	15	19,7
	Više od 30 godina	11	14,5

Drugi dio upitnika sadržavao je pitanja koja se odnose na prepoznavanje darovitih učenika u školskoj knjižnici. Prvo pitanje je mjerilo koliko često u školskoj knjižnici primjećuju određene osobine darovitih učenika. Ispitanici su na pitanje odgovarali zaokruživanjem odgovarajućeg broja na skali Likertovog tipa gdje su brojevi označavali sljedeće: 1 = nikada; 2 = rijetko (1 ili 2 puta tijekom zadnjih mjesec dana), 3 = ponekad (1-3 puta tjedno); 4 = često (1-2 puta dnevno), 5 = vrlo često (3 ili više puta dnevno). Kao što se i dalo pretpostaviti, školski knjižničari najčešće prepoznaju osobine koje su usko vezane uz njihov svakodnevni rad. Tako su na svakodnevnoj razini najčešće prepoznate osobine mašta i kreativnost (79%), čitalačke sposobnosti (78,9%), jezične sposobnosti (73,7%) te radna energija (73,7%). S druge strane, najmanje prepoznata osobina od strane školskih knjižničara jest dominantnost (19,7%), a prate je intrinzična motivacija i umjetničke sposobnosti s 13,1%.

Tablica 2: Primjećivanje pozitivnih osobina darovitosti (rezultati su izraženi u %)

	1 NIKADA	2 RIJETKO	3 PONEKAD	4 ČESTO	5 VRLO ČESTO
Pozitivna slika o sebi – samopouzdanje, samopoštovanje	1,3	2,6	42,1	40,8	13,2
Umna zrelost	0	1,3	34,2	52,6	11,8
Mašta i kreativnost	0	3,9	17,1	46,1	32,9
Čitalačke sposobnosti	0	2,6	18,4	42,1	36,8
Radna energija	0	7,9	18,4	47,4	26,3
Intrinzična motivacija	2,6	10,5	32,9	43,4	10,5
Umjetničke sposobnosti	2,6	10,5	19,7	53,9	13,2
Jezične sposobnosti	0	3,9	22,4	47,4	26,3
Nezavisnost	0	11,8	28,9	43,4	15,8
Dominantnost	3,9	15,8	40,8	25,0	14,5

Drugo pitanje u ovom dijelu anketnog upitnika odnosilo se na primjećivanje negativnih osobina darovitih učenika, kao što su, primjerice, nedostatak motivacije, dosada, otpor radu i sl. Kao i u prvom pitanju, ispitanici su na pitanje odgovarali zaokruživanjem odgovarajućeg

broja na skali Likertovog tipa gdje su brojevi označavali sljedeće: 1 = nikada; 2 = rijetko (do 4 puta u posljednjih 6 mjeseci), 3 = ponekad (1 ili 2 puta u posljednjih mjesec dana); 4 = često (1 tjedno), 5 = vrlo često (svakodnevno ili više puta dnevno). Prema rezultatima se može zaključiti kako se negativne osobine darovite djece primjećuju u puno manjoj mjeri nego pozitivne osobine. Tako su sve osobine u najvećoj mjeri zamijećene ponekad, odnosno 1 ili 2 puta u posljednjih mjesec dana. U daljnjoj analizi možemo vidjeti kako su najčešće primijećene osobine dosada i nezainteresiranost (38,1%) te nedostatak motivacije (31,6%), dok su najmanje primijećene osobine negativna slika o sebi (50%) te otpor radu u paru ili skupini (50%).

Tablica 3: Primjećivanje negativnih osobina darovitosti (rezultati su izraženi u %)

	1 NIKADA	2 RIJETKO	3 PONEKAD	4 ČESTO	5 VRLO ČESTO
Negativna slika o sebi	10,5	39,5	42,1	7,9	0
Nedostatak samopouzdanja	9,2	26,3	44,7	18,4	1,3
Nedostatak motivacije	7,9	27,6	32,9	25,0	6,6
Dosada i nezainteresiranost	10,5	15,8	35,5	28,9	9,2
Osjećaj neprihvaćenosti	9,2	31,6	35,5	19,7	3,9
Otpor radu u paru ili skupini	17,1	32,9	38,2	10,5	1,3
Manipulativnost	13,2	34,2	43,4	7,9	1,3

Sljedeće pitanje usmjerilo se na odnos prepoznavanja područja darovitosti u školskoj knjižnici i na nastavi. Tako su sudionici ocjenjivali jesu li određene skupine osobina darovitosti lakše prepoznate u knjižnici ili nastavi. Pitanje je postavljeno kao skup tvrdnji na koje je sudionik odgovarao zaokruživanjem broja koji najbolje označava njegovo slaganje s tvrdnjom, pri čemu su brojevi predstavljali sljedeće: 1 = uopće se ne slažem, 2 = uglavnom se ne slažem, 3 = ne mogu procijeniti, 4 = uglavnom se slažem, 5 = u potpunosti se slažem, a područja istraživanja su verbalno-lingvističko, logičko-matematičko, vizualno-spacijalno, glazbeno-ritmičko, tjelesno-kinestetičko, intrapersonalno i interpersonalno. Prema odgovorima možemo vidjeti kako se ispitanici ponajviše slažu da je intrapersonalne osobine lakše prepoznati u knjižnici (71,1%). S nešto manjim postotkom od 67,1% slijede interpersonalne osobine te verbalno-lingvističke osobine (59,2%). S druge strane, 47,3% sudionika izražava neslaganje s tvrdnjom da je tjelesno-kinestetičke osobine lakše prepoznati u knjižnici nego na nastavi, odnosno smatra da je te osobine lakše prepoznati na nastavi. Sličan stav su izrazili i za

logičko-matematičke osobine, 42,1% ispitanika ne slaže se s tvrdnjom da je logičko-matematičke osobine lakše prepoznati u knjižnici.

Tablica 4: Prepoznavanje osobina – knjižnica u odnosu na nastavu (rezultati su izraženi u %)

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu procijeniti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Verbalno-lingvističke	1,3	18,4	21,1	47,4	11,8
Logičko-matematičke	9,2	32,9	38,2	14,5	5,3
Vizualno-spacijalne	0	18,4	28,9	42,1	10,5
Glazbeno-ritmičke	9,2	27,6	38,2	22,4	2,6
Tjelesno-kinestetičke	11,8	35,5	39,5	13,2	0
Intrapersonalne	1,3	5,3	22,4	63,2	7,9
Interpersonalne	1,3	3,9	27,6	55,3	11,8

Nakon pitanja vezanih uz prepoznavanje osobina darovitosti, sljedeći dio anketnog upitnika odnosio se na ulogu knjižničara u identifikaciji darovitih učenika. Prvo pitanje koje je postavljeno ispitanicima jest jesu li ikada sudjelovali u službenom postupku identificiranja darovitosti. Rezultati nam govore kako je tek 10,5% ispitanika tijekom svojeg rada sudjelovalo u službenom postupku identifikacije darovitosti, 86,8% ispitanika nije nikada sudjelovalo u službenom postupku identifikacije, dok 2,6% ispitanika nije sigurno, odnosno ne zna je li ikada sudjelovalo u službenom postupku identifikacije.

Tablica 5: Sudjelovanje u službenom postupku identifikacije

	Frekvencija	Postotak (%)
Da	8	10,5
Ne	66	86,8
Ne znam	2	2,6

Sljedeće pitanje u ovom dijelu odnosilo se na mišljenje ispitanika mogu li svojim stručnim mišljenjem pomoći u službenom postupku identifikacije darovitosti. Nastavno tome, 72,4% ispitanika smatra da bi mogli pomoći u službenom postupku identifikacije darovitosti, 5,3%

smatra da ne bi mogli pomoći, dok 22,4% ispitanika ne može procijeniti bi li svojim stručnim mišljenjem mogli doprinijeti postupku identifikacije.

Tablica 6: Pomoć školskog knjižničara u postupku identifikacije

	Frekvencija	Postotak (%)
Da	55	72,4
Ne	4	5,3
Ne mogu procijeniti	17	22,4

Treće pitanje u ovom dijelu dotiče se kompetencija školskih knjižničara, odnosno činjenice smatraju li se školski knjižničari dovoljno kompetentnim da sudjeluju u službenom postupku identifikacije darovitosti. Tako 53,9% ispitanika smatra da je dovoljno kompetentno da sudjeluju u službenom postupku identifikacije darovitosti, njih 9,2% se ne osjeća dovoljno kompetentno, dok 36,8% ispitanika ne može procijeniti je li dovoljno kompetentno za sudjelovanje u službenom postupku identifikacije.

Tablica 7: Kompetentnost knjižničara za sudjelovanje u postupku identifikacije

	Frekvencija	Postotak (%)
Da	41	53,9
Ne	7	9,2
Ne mogu procijeniti	28	36,8

Posljednje pitanje u ovom dijelu jest pitanje kvalitativnog tipa. Ispitanici su upitani može li i na koji način školski knjižničar doprinijeti službenom postupku identifikacije darovitosti. 39 ispitanika, odnosno njih 51,3 % smatra da školski knjižničari mogu doprinijeti službenom postupku identifikacije darovitih. Veliki dio ispitanika smatra da je mišljenje školskih knjižničara relevantno jer učenici u školskoj knjižnici rade opuštenije i slobodnije, zbog čega knjižničari mogu primijetiti njihove vrline i sposobnosti koje možda ne dolaze do izražaja na nastavi. Tako su neki od odgovora da knjižničar „vidi dijete u neformalnom okruženju i u

drugačijoj atmosferi od one u razredu, stoga može vidjeti neke djetetove strane koje su inače skrivene“ te, u skladu s navedenim „ukazati na područje darovitosti pojedinog učenika Nastavničkom vijeću i roditeljima“. Neki ispitanici smatraju da bi, po tom pitanju, školski knjižničari bili pozitivan dodatak u postupku identifikacije darovitosti, no uz određena usavršavanja i blisku suradnju s ostalim stručnim djelatnicima stručne službe – pedagogom, psihologom... S druge strane, postoje i oni koji smatraju da školski knjižničari nemaju što raditi u postupku identifikacije darovitih učenika. Tako jedan ispitanik govori: „Knjižničar može predložiti učenika za testiranje, i jednom kada se ispostavi da je dijete darovito pomoći pri izboru građe i pronalaženjem medija za iskazivanje darovitosti, ali u samom postupku testiranja knjižničar nema što raditi jer mu nedostaje kompetencija i certifikata“. Također, postoje i ispitanici koji se nikada nisu susreli sa samim postupkom identifikacije pa izjavljuju da nisu sigurni u odgovor.

Sljedeća skupina pitanja odnosi se na rad školskog knjižničara s darovitim učenicima. Prvo pitanje postavljeno ispitanicima jest „Koliko često radite s darovitim učenicima?“. Najveći postotak ispitanika, njih 34,2% odgovorilo je kako ne organiziraju rad s darovitim učenicima. 31,6% ispitanika ne može procijeniti koliko vremena izdvoje za rad s darovitim učenicima, 22,4% odgovorilo je kako s darovitima radi do 2 sata tjedno, 6,6% ispitanika s darovitima radi od 2 do 4 sata tjedno, dok samo 3 ispitanika, odnosno 3,9% s darovitima radi više od 4 sata tjedno. 1 ispitanik nije dao odgovor na ovo pitanje (1,3%).

Tablica 8: Učestalost rada s darovitim učenicima

	Frekvencija	Postotak (%)
Do 2 sata tjedno	17	22,4
Između 2 i 4 sata tjedno	5	6,6
Više od 4 sata tjedno	3	3,9
Ne mogu procijeniti	24	31,6
Ne radim s darovitim učenicima	26	34,2

Sljedeće pitanje odnosilo se na suradnju prilikom organizacije rada za darovitog učenika. Ispitanici su mogli zaokružiti više odgovora, a prema odgovorima možemo vidjeti kako

ispitanici najčešće surađuju s nastavnikom (40,8%). 23,7% ispitanika surađuje s pedagogom i psihologom, 22,4% rad organizira samostalno, 2 ispitanika rad organiziraju u suradnji s nekim drugim, a 35,5% ispitanika ne organizira rad s darovitima.

Tablica 9: Suradnja u organizaciji rada za darovite učenike

	Frekvencija	Postotak (%)
S pedagogom	18	23,7
Sa psihologom	18	23,7
S učiteljem/nastavnikom	31	40,8
S nekim drugim	2	2,6
Rad organiziram samostalno	17	22,4
Ne radim s darovitim učenicima	27	35,5

Trinaesto pitanje u upitniku odnosilo se na učestalost poticanja različitih područja darovitosti. Ispitanici su na pitanje odgovarali zaokruživanjem odgovarajućeg broja na skali Likertovog tipa gdje su brojevi označavali sljedeće: 1 = nikada; 2 = rijetko (1 ili 2 puta tijekom zadnjih mjesec dana), 3 = ponekad (1-3 puta tjedno); 4 = često (1-2 puta dnevno), 5 = vrlo često (3 ili više puta dnevno). Ponuđena područja su intelektualne sposobnosti, verbalno-lingvističko područje, informacijska pismenosti, informatička pismenost, logičko-matematičko područje, vizualno-spacijalno područje, tjelesno-kinestetičko područje, glazbeno-ritmičko područje, interpersonalno područje te intrapersonalno područje. Prema rezultatima možemo vidjeti kako školski knjižničari najčešće potiču razvoj informacijske pismenosti (77,7%), zatim verbalno-lingvističko područje (71%) te intelektualne sposobnosti (57,9%). S druge strane, područja koje najmanje potiču su tjelesno-kinestetičko (68,5%), glazbeno-ritmičko područje (59,2%) te logičko-matematičko područje (50%). Ono što pomalo iznenađuje u rezultatima jest poticanje informatičke pismenosti. Naime, očekivalo se da će to područje biti na visokom mjestu što se tiče poticanja razvoja, no prema rezultatima, razvoj informatičke pismenosti je tek na 6. mjestu s 47,4%.

Tablica 10: Učestalost poticanja različitih područja darovitosti (rezultati su izraženi u %)

	1 NIKADA	2 RIJETKO	3 PONEKAD	4 ČESTO	5 VRLO ČESTO
Intelektualne sposobnosti	1,3	11,8	28,9	44,7	13,2
Verbalno-lingvističko područje	1,3	3,9	23,7	44,7	26,3
Informacijska pismenost	1,3	3,9	17,1	38,2	39,5
Informatička pismenost	2,6	11,8	38,2	38,2	9,2
Logičko-matematičko područje	15,8	34,2	31,6	13,2	5,3
Vizualno-spacijalno područje	5,3	18,4	36,8	26,3	13,2
Tjelesno-kinestetičko područje	30,3	38,2	18,4	11,8	1,3
Glazbeno-ritmičko područje	19,7	39,5	25,0	10,5	5,3
Interpersonalno područje	2,6	13,2	30,3	39,5	14,5
Intrapersonalno područje	2,6	13,2	34,2	38,2	11,8

Posljednja dva pitanja u ovom dijelu anketnog upitnika odnosila su se na oblike rada i aktivnosti u radu s darovitim učenicima. Tako je ispitanicima ponuđeno da odaberu načine na koje najčešće organiziraju rad s darovitimima – individualizirani rad, rad u paru, rad u skupini. Također, ispitanicima je bio ponuđen i odgovor da ne organiziraju rad s darovitim učenicima. Prema rezultatima možemo vidjeti kako oni školski knjižničari koji rade s darovitim učenicima najčešće organiziraju individualiziran rad te rad u skupini (39,5%), dok tek 13 ispitanika (17,1%) izjavljuje kako običava organizirati rad u paru. 31 ispitanik, odnosno 40,8% ispitanika ne organizira rad s darovitim učenicima, što nam govori da svijest o važnosti rada s darovitimima još uvijek nije na zadovoljavajućoj razini.

Tablica 11: Oblici rada s darovitim učenicima

	Frekvencija	Postotak (%)
Individualiziran rad	30	39,5
Rad u paru	13	17,1
Rad u skupini	30	39,5
Ne organiziram rad s darovitim učenicima	31	40,8

Vezano uz prethodno pitanje, ispitanicima je postavljeno pitanje da nabroje 2 do 3 aktivnosti koje najčešće organiziraju u radu s darovitim učenicima. Dobiveni odgovori su različiti i mnogobrojni. Tako su neke od nabrojanih aktivnosti sljedeće: igre znanja, kvizovi, uporaba web 2.0 alata, istraživački radovi, javni nastupi, pretraživanje baza podataka, foto natječaji, čitateljski kvizovi (npr. „Čitanjem do zvijezda“), predavanja, izrada crteža za prigodne plakate, sudjelovanje u kreativnim radionicama (izrada čestitki, straničnika, papirnih filigrana, ukrašavanje različitih materijala decoupage tehnikom itd.), različite igre, izrada križaljki, obilježavanje pojedinih datuma na različite načine, vršnjačka pomoć u učenju, individualizirani pristup - priprema materijala s logičkim zadacima, kreativno pisanje, informacijsko istraživanje, rad s volonterskom skupinom, estetsko uređivanje škole, razvijanje prezentacijskih vještina, uključivanje na literarne natječaje, pisanje dijalektalne poezije, grupne igre u razvoju kulture govorenja, čitanje na glas s karakteristikama govornišva, izražavanje stavova kroz književni tekst, diskusije, predstavljanje učenika i njihovih područja nadarenosti drugim učenicima škole...

Posljednja skupina pitanja u upitniku odnosila se na stjecanje kompetencija za rad s darovitim učenicima. U svakom poslu stručno usavršavanje je veoma važan čimbenik za napredovanje i razvoj, no u odgojno-obrazovnom području, s obzirom da se radi o djeci, usavršavanje je nužno. Upravo iz tog razloga, u ovom istraživanju sadržane su varijable koje se odnose na to područje. Prvo pitanje u ovom dijelu upitnika jest u kojoj mjeri je ispitanik u posljednjih godinu dana pristupao stručnim usavršavanjima organiziranim na međunarodnoj, državnoj, županijskoj te lokalnoj razini. Tako je 51 ispitanik (67,1%) odgovorio kako stručnom usavršavanju pristupa redovito, 14 ispitanika (18,4%) usavršavanju pristupa povremeno, 6 ispitanika (7,9%) rijetko, dok 5 ispitanika (6,6%) u zadnjih godinu dana nijednom nije pristupilo organiziranom stručnom usavršavanju.

Tablica 12: Učestalost pristupanja organiziranom stručnom usavršavanju

	Frekvencija	Postotak (%)
Redovito	51	67,1
Povremeno	14	18,4
Rijetko	6	7,9
Niti jednom	5	6,6

Nadalje, sljedeće pitanje višestrukog odgovora odnosilo se na način na koji se ispitanici najčešće usavršavaju. Tako su ispitanicima bili ponuđeni sljedeći odgovori: samostalno pomoću literature, uz pomoć stručnih suradnika i mentora, na stručnim skupovima te na neki drugi način. Ispitanicima je omogućeno da zaokruže više odgovora, a rezultati nam govore kako se velik broj ispitanika usavršava samostalno pomoću stručne literature – njih 49 (64,5%). 41 ispitanik (53,9%) svoju struku usavršava na stručnim skupovima na raznim razinama, dok se 22 ispitanika (28,9%) usavršava uz pomoć stručnih suradnika i mentora. 5 ispitanika (6,6%) odgovorilo je kako se usavršava na drugi način, odnosno radionicama, okruglim stolovima i susretima, online tečajevima te uz pomoć drugih kolega knjižničara.

Tablica 13: Najčešći načini usavršavanja

	Frekvencija	Postotak (%)
Samostalno pomoću literature	49	64,5
Uz pomoć stručnih suradnika i mentora	22	28,9
Na stručnim skupovima (međunarodna, državna, županijska i lokalna razina)	41	53,9
Na drugi način	5	6,6

U sljedećem pitanju ispitanici su dali podatke o tome na koliko su skupova vezanih uz rad s darovitim učenicima prisustvovali u posljednjih godinu dana. Zabrinjavajuća je činjenica da više od pola sudionika, odnosno njih točno 40 (52,6%) u posljednjih godinu dana nije prisustvovalo niti jednom skupu vezanom za darovite učenike. Ukoliko bismo ušli dublje u analizu, mogli bismo se zapitati koji je točno razlog takvog postotka – postoji li problem u samoj organizaciji stručnih skupova u nekim dijelovima Republike Hrvatske ili se radi o nezainteresiranosti samih školskih knjižničara za temu darovitosti. Nadalje, 26 ispitanika (34,2%) je u posljednjih godinu dana prisustvovalo 1-2 stručna usavršavanja vezana za darovite učenike, 5 ispitanika (6,6%) je istima pristupilo 3-4 puta, dok je samo 1 ispitanik (1,3%) prisustvovao na 5 ili više stručnih usavršavanja vezanim za darovite učenike.

Tablica 14: Učestalost usavršavanja u području darovitosti

	Frekvencija	Postotak (%)
1-2	26	34,2
3-4	5	6,6
5 ili više	1	1,3
Nisam prisustvovao ni na jednom skupu vezanom uz darovite učenike	40	52,6
Ne znam	4	5,3

Posljednje pitanje u anketnom upitniku odnosilo se na broj pročitanih referenci vezanih uz rad s darovitim učenicima u posljednjih 6 mjeseci. Najviše ispitanika, njih 63 (82,9%) su dali informaciju kako su u posljednjih 6 mjeseci pročitali 1-10 referenci vezanih uz rad s darovitim učenicima. 11-20 referenci pročitao je 5 ispitanika (6,6%), dok nijedan ispitanik nije pročitao 21 ili više referenci. 8 ispitanika (10,5%) nije pročitao niti jednu referencu vezanu uz rad s darovitim učenicima.

Tablica 15: Pročitane reference vezane uz područje darovitosti

	Frekvencija	Postotak (%)
1-10	63	82,9
11-20	5	6,6
21 ili više	0	0
Nisam pročitao/la niti jednu referencu vezanu uz rad s darovitim učenicima	8	10,5

8.2. Provjera hipoteza

Prvom postavljenom hipotezom u ovom radu pretpostavili smo da postoji razlika u prepoznavanju pozitivnih i negativnih osobina kod darovitih učenika. Prva hipoteza sadrži jednu podhipotezu koja govori kako školski knjižničari češće prepoznaju pozitivne osobine darovitosti nego one negativne. Iz aritmetičkih sredina vidljivo je da su puno češće prepoznate pozitivne osobine, gdje je prosječan rezultat za pozitivne osobine 37,53, a za negativne osobine 19,03.

Za prepoznavanje osobina kod darovitih učenika korištena su dva upitnika, jedan koji je mjerio prepoznavanje pozitivnih osobina darovitosti i jedan koji je mjerio prepoznavanje negativnih osobina darovitosti. Najniži ostvareni rezultat na upitniku prepoznavanja pozitivnih osobina (od mogućeg raspona 10-50) iznosi 25, a najviši 50, dok prosječan rezultat iznosi 37,53, a standardna devijacija 5,78. Pouzdanost unutarnje konzistencije Cronbach alpha u ovom istraživanju iznosi .87, što je zadovoljavajuće. Najniži ostvareni rezultat na upitniku prepoznavanja negativnih osobina (od mogućeg raspona 7-35) iznosi 7, a najviši 29, dok prosječan rezultat iznosi 19,03, a standardna devijacija 5,20. Pouzdanost unutarnje konzistencije Cronbach alpha u ovom istraživanju iznosi .88, što je također zadovoljavajuće. Deskriptivni podatci za ta dva upitnika nalaze se u Tablici 16.

Tablica 16: Aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD) i koeficijenti pouzdanosti (α) za Upitnik prepoznavanja pozitivnih osobina darovitosti i Upitnik prepoznavanja negativnih osobina darovitosti

	M	SD	α	Min	Max
Upitnik prepoznavanja pozitivnih osobina darovitosti	37,53	5,78	,87	25,00	50,00
Upitnik prepoznavanja negativnih osobina darovitosti	19,03	5,20	,88	7,00	29,00

Drugom postavljenom hipotezom pretpostavilo se kako ne postoji razlika u identificiranju darovitosti između knjižničara osnovne i srednje škole. Navedena hipoteza obuhvaćala je dvije podhipoteze koje su glasile da knjižničari osnovne i srednje škole rijetko sudjeluju u službenom postupku identifikacije te da knjižničari osnovne i srednje škole jednako često (ne)sudjeluju u službenom postupku identifikacije darovitih učenika.

Prema tablici 17, možemo vidjeti kako je tek 11,32% knjižničara osnovne škole sudjelovalo u službenom postupku identifikacije, dok je u srednjoj školi taj postotak 8,70, čime potvrđujemo kako školski knjižničari osnovne i srednje škole jako rijetko sudjeluju u službenom postupku identifikacije. Nadalje, provedbom hi-kvadrata, potvrđena je i druga podhipoteza kako ne postoji značajna razlika u sudjelovanjima u službenom postupku identifikacije darovitosti između knjižničara osnovne i srednje škole, odnosno da knjižničari u osnovnoj i srednjoj školi u jednakoj mjeri (ne)sudjeluju u postupku identifikacije ($\chi^2=0.47$, $df=2$, $p>0.05$).

Tablica 17: Sudjelovanje knjižničara osnovne i srednje škole u službenom postupku identifikacije darovitosti

	Je li sudionik ikada sudjelovao u službenom postupku identifikacije darovitog učenika?						
	N	DA		NE		NE ZNAM	
		Frekvencija	Postotak	Frekvencija	Postotak	Frekvencija	Postotak
Osnovna škola	53	6	11,32%	46	86,79%	1	1,89%
Srednja škola	23	2	8,70%	20	86,96%	1	4,35%
Ukupno	76	8	10,53%	66	86,84%	2	2,63%

$\chi^2=0.47$, $df=2$, $p>0.05$

Treća postavljena hipoteza je glasila da postoje razlike po radnom stažu knjižničara u prepoznavanju i identificiranju darovitog učenika. Navedena hipoteza sadržavala je dvije podhipoteze koje su pretpostavljale kako školski knjižničari s dužim radnim stažom češće prepoznaju osobine darovitosti nego oni koji imaju kraći radni staž te da se školski knjižničari s dužim radnim stažom osjećaju kompetentnije za sudjelovanje u službenom postupku identifikacije nego oni koji imaju kraći radni staž.

Prva podhipoteza ispitana je Kruskal Wallis testom, neparametrijskom zamjenom za analizu varijance, zbog nehomogenosti grupa. Dobiveni rezultati pokazali su kako nema razlike u prepoznavanju darovitosti između knjižničara ovisno o radnom stažu, odnosno da osobine darovitosti jednako dobro prepoznaju i oni s kraćim i oni s duljim radnim stažom. ($\chi^2=2.09$,

df=4, $p>0.05$). S obzirom na prethodno navedeno, prva podhipoteza se odbacuje. Podatci su prikazani u tablici 18.

Tablica 18: Prepoznavanje osobina darovitosti ovisno o duljini radnog staža

	Radni staž u sustavu odgoja i obrazovanja	Frekvencija	Postotak (%)
Prepoznavanje darovitosti	Manje od 5 godina	11	14,47
	Između 5 i 10 godina	14	18,42
	Između 10 i 20 godina	25	32,90
	Između 20 i 30 godina	15	19,74
	Više od 30 godina	11	14,47
	Ukupno	76	

$\chi^2=2.09$, df=4, $p>0.05$

Tablica 19: Osjećaj kompetencije za sudjelovanje u postupku procjene darovitosti ovisno o duljini radnog staža

		Smatra li se ispitanik dovoljno kompetentnim da sudjeluje u službenom postupku identifikacija					
		Da		Ne		Ne mogu procijeniti	
		Frekvencija	Postotak (%)	Frekvencija	Postotak (%)	Frekvencija	Postotak (%)
Radni staž u sustavu odgoja i obrazovanja	Manje od 5 godina	6	7,89	2	2,63	3	3,95
	Između 5 i 10 godina	7	9,21	0	0,0	7	9,21
	Između 10 i 20 godina	10	13,16	3	3,95	12	15,79
	Između 20 i 30 godina	8	10,53	1	1,32	6	7,89
	Više od 30 godina	10	13,16	1	1,32	0	0,0

$\chi^2=12.17$, df=8, $p>0.05$

Druga podhipoteza treće hipoteze ispitana je hi-kvadratom. Dobiveni rezultati prikazali su kako osjećaj kompetencije u identifikaciji darovitosti ne ovisi o duljini radnog staža ($\chi^2=12.17$, df=8, $p>0.05$), što je vidljivo u tablici 19.

S obzirom da su obje podhipoteze odbačene, odbacuje se i sama hipoteza te se zaključuje kako ne postoje razlike između knjižničara pri prepoznavanju i identificiranju darovitog učenika ovisno o radnom stažu.

Četvrta postavljena hipoteza glasila je da postoji povezanost između stručnog usavršavanja i sudjelovanja u procesu prepoznavanja, identificiranja i poticanja darovitosti učenika. Ova hipoteza obuhvaćala je tri podhipoteze kojima se pretpostavljalo da školski knjižničari koji se redovito usavršavaju češće prepoznaju osobine darovitosti, osjećaju se kompetentnije za sudjelovanje u postupku identifikacije te češće organiziraju rad s darovitim učenicima.

Prva podhipoteza glasila je da školski knjižničari koji se redovito usavršavaju češće primjećuju i prepoznaju osobine darovitih nego oni koji se ne usavršavaju redovito. Računanjem korelacije između tih dviju varijabli, došlo se do rezultata kako ne postoji statistički značajna povezanost između prepoznavanja darovitosti i stupnja stručnog usavršavanja ($r=.02$, $p>0.05$). Ova podhipoteza je odbačena, a rezultati su vidljivi u tablici 20.

Tablica 20: Povezanost usavršavanja i prepoznavanja osobina darovitosti

	Prepoznavanje darovitosti
Usavršavanje	,02
N	76

$r=.02$, $p>0.05$

Druga podhipoteza ove hipoteze pretpostavljala je kako se školski knjižničari koji se redovito usavršavaju osjećaju kompetentnije za sudjelovanje u procesu identifikacije nego oni koji se ne usavršavaju redovito. Računanjem korelacije između varijabli usavršavanja i osjećaja kompetencije došlo se do rezultata kako ne postoji statistički značajna povezanost između osjećaja kompetentnosti za sudjelovanje u identifikaciji darovitosti i stupnja stručnog usavršavanja ($r=-.10$, $p>0.05$). Time je ova podhipoteza također odbačena, a rezultati su vidljivi u tablici 21.

Tablica 21: Povezanost usavršavanja i osjećaja kompetencije

	Osjećaj kompetencije
Usavršavanje	,10
N	76

$r=-.10$, $p>0.05$

Posljednja podhipoteza četvrte hipoteze glasila je da školski knjižničari koji se redovito usavršavaju češće organiziraju rad s darovitim učenicima nego oni koji se ne usavršavaju redovito. Računanjem korelacije između varijabli usavršavanja i učestalosti rada došlo se do rezultata kako ne postoji statistički značajna povezanost između usavršavanja knjižničara i učestalosti rada s darovitim učenicima ($r=0.01$, $p>0.05$). Rezultati su prikazani u tablici 22. Time je odbačena i 3. podhipoteza 4. hipoteze, a s obzirom da su odbačene sve tri podhipoteze 4. hipoteze, odbacuje se i sama hipoteza.

Tablica 22: Povezanost usavršavanja i učestalosti rada s darovitima

	Učestalost rada s darovitima
Usavršavanje	,01
N	76

$r=.01$, $p>0.05$

Peta i posljednja hipoteza ovog istraživanja odnosila se na pretpostavku kako postoji povezanost između radnog staža školskog knjižničara te stručnog usavršavanja. Ova hipoteza obuhvaćala je jednu podhipotezu koja je glasila da školski knjižničari s dužim radnim stažom rjeđe idu na stručna usavršavanja od školskih knjižničara s kraćim radnim stažom.

Tablica 23: Povezanost radnog staža i stručnog usavršavanja

		Radni staž u sustavu odgoja i obrazovanja	Pristupanje stručnim usavršavanjima u zadnjih godinu dana
Radni staž u sustavu odgoja i obrazovanja	Pearsonov koeficijent korelacije	1	-,291*
	Sig. (2-tailed)		,011
	N	76	76
U kojoj mjeri je ispitanik pristupao	Pearsonov koeficijent korelacije	-,291*	1

stručnim usavršavanjima u zadnjih godinu dana	Sig. (2-tailed)	,011	
	N	76	76

Tablica 23: Povezanost duljine radnog staža i pristupanja stručnim usavršavanjima

	Duljina radnog staža
Usavršavanje	-,29**
N	76

$r = -.29$, $p < 0.01$ **

Hipoteza je ispitana Pearsonovim koeficijentom korelacije, a dobiveni rezultati su da postoji statistički značajna negativna povezanost između godina radnog staža i pristupanja stručnom usavršavanju ($r = -.29$, $p < 0.01$). To potvrđuje hipotezu da one osobe koje imaju više radnog staža, rjeđe idu na stručna usavršavanja. To znači da što osoba ima više radnog staža to manje pristupa stručnim usavršavanjima.

9. RASPRAVA

Unatoč suvremenim teorijskim pristupima, darovitost je još uvijek djelomično zanemaren i neistražen aspekt obrazovanja. U ovom radu odmaknulo se od uobičajenih razmatranja darovitosti te se osvrnulo na ulogu školskog knjižničara u radu s darovitima.

U istraživanju je temeljno bilo postavljeno 6 hipoteza, no jedna hipoteza koja je uključivala spol je izbačena. Navedena hipoteza izbačena je iz razloga što je od 76 ispitanika bilo samo 6 ispitanika muškog spola, što je premalen broj za ikakve usporedbe i generalizacije. Pomanjkanje točnih informacija o raspodjeli spola između zaposlenih školskih knjižničara i ovakav odaziv istraživanju idu u prilog stereotipu kako je u školskim knjižnicama, jednako kao i u cijelom odgojno-obrazovnom području, puno više zaposlenih osoba ženskog spola. S druge strane, valja naglasiti i nedostatke pri samom istraživanju. Naime, uzorak je skupljan online putem, te se mora naglasiti kako su u istraživanje uključene samo one školske knjižnice čiji je kontakt pronađen putem Facebooka i online adresara školskih knjižnica. S

obzirom da je to jako malen broj naspram stvarnog broja školskih knjižnica, a samim time i školskih knjižničara, ne bismo trebali olako podilaziti stereotipima. U budućnosti se preporuča provesti istraživanje koje bi obuhvaćalo puno veći broj školskih knjižnica kako bi se generalizacije mogle donijeti lakše, odnosno točnije i preciznije.

Unatoč malom broju ispitanika, neke hipoteze u istraživanju uspjele su se ispitati. Tako se istraživanjem ispitalo prepoznaju li školski knjižničari češće pozitivne ili negativne osobine darovitosti. Zanimljivo je kako su od pozitivnih osobina najčešće prepoznate osobine vezane uz sam rad školskih knjižničara – mašta i kreativnost te čitalačke i jezične sposobnosti. S druge strane, u tablici pozitivnih osobina nalazila se i dominantnost, što je najmanje prepoznata osobina od strane knjižničara. S obzirom da su se uspoređivale pozitivne i negativne osobine, ostavlja se mjesta mogućnosti kako neki školski knjižničari dominantnost smatraju negativnom osobinom. Nadalje, ovim istraživanjem pokazalo se ono očekivano – negativne osobine darovitih učenika primijećene su u puno manjoj mjeri nego pozitivne. S jedne strane, možemo reći kako je korisno što se školski knjižničari usredotočuju na ono pozitivno kod darovitih učenika, no prepoznavanje negativnih osobina kod darovitih također bi trebalo činiti važan aspekt njihovog rada. Naime, George (2003) navodi kako postoje daroviti učenici koji su zbog svojih negativnih osobina puno rjeđe prepoznati kao daroviti. Takve učenike karakterizira nedostatak samopouzdanja, ponašanje kojim se izbjegavaju školske obveze, slabo razvijene vještine učenja, pomanjkanje koncentracije, neprihvaćenost od vršnjaka, osjećaj dosade i nezainteresiranosti te otpor radu u grupi ili paru (Adžić, 2003; George, 2003). Navedene osobine su osobine koje su uključene i u ovo istraživanje, čime je pokazano da je, kada se radi o prepoznavanju darovitih učenika, to i danas aktualna problematika.

Školski knjižničari su se složili kako je intrapersonalne i interpersonalne osobine lakše prepoznati u knjižnici nego na nastavi, odnosno da školski knjižničari imaju uvid u neka ponašanja učenika koja na nastavi nisu toliko ustaljena. Upravo iz tog razloga bi školskim knjižničarima primjećivanje negativnih, jednako kao i pozitivnih osobina darovitih učenika, trebalo biti olakšano. Važno je osvijestiti kako i daroviti učenici mogu imati problema u ponašanju, nedostatak samopouzdanja i sl. Mnogo negativnih ponašanja darovitih učenika potaknuto je upravo dosadom i neprilagođenošću programa (Adžić, 2003). Kada bi se više pozornosti davalo i negativnim osobinama darovitosti, možda bi velik dio učenika koji su opisani kao problematični i nemirni, bili upravo oni koji nisu prepoznati kao daroviti. U tom aspektu, školski knjižničari koji tvrde da imaju bolji uvid u intrapersonalne i interpersonalne

osobine nego učitelj na nastavi, trebali bi biti desna ruka učiteljima i stručnim suradnicima kako bi se i one problematične učenike prepoznalo kao potencijalno darovite.

Nadalje, ovim istraživanjem ispitano je sudjelovanje školskih knjižničara u službenom postupku identifikacije darovitosti. Pretpostavilo se kako nema razlike u sudjelovanju u postupku identifikacije između osnovne i srednje škole, odnosno da knjižničari u osnovnoj i srednjoj školi jednako (ne)sudjeluju u postupku identifikacije. Koren (1989) navodi kako je utvrđivanje vrste i stupnja darovitosti zadatak stručnog tima koji se sastoji od pedagoga, psihologa ili liječnika. Shodno tome, u ovom istraživanju pokazalo se kako je tek 10,5% školskih knjižničara sudjelovalo u službenom postupku identifikacije, no veliki dio ispitanika smatra da je mišljenje školskih knjižničara po ovom pitanju relevantno. Ispitanici izjavljuju kako učenici u školskoj knjižnici rade opuštenije i slobodnije, zbog čega školski knjižničari mogu primijetiti njihove vrline i sposobnosti koje možda ne dolaze do izražaja na nastavi.

Prema svemu navedenom, školski knjižničari očekivano ne sudjeluju u službenom postupku identifikacije darovitosti. Njihov osjećaj kompetencije i njihovo mišljenje o pozitivnim stranama njihovog sudjelovanja ne rade ništa u konkretnom smislu. Unatoč tome što veliki dio njih smatra da bi bilo pozitivnih učinaka sudjelovanja školskih knjižničara u istoj, kada dođe do samog postupka identifikacije, jako malen dio djeluje. Pretpostavlja se kako to nije tako samo zbog školskih knjižničara. Kao što je Koren (1989) naveo, osnovni realizatori postupka identifikacije su pedagog, psiholog ili liječnik. Oni jesu najosposobljeniji i najkompetentniji sudjelovati u službenom postupku identifikacije i postavlja se pitanje koliko takav stručni tim potiče ostalo osoblje da sudjeluje u istom. Naravno da nijedan knjižničar ne može biti kompetentan u toj mjeri kao stručni tim, no knjižničar, jednako kao i roditelji i nastavnici, može vidjeti učenike u posebnim situacijama koje nisu vidljive drugima. Coleman (2003) navodi da pri identifikaciji valja obratiti pozornost da sama metoda bude višestruka, odnosno da se informacije o pojedincu prikupe iz više različitih izvora – ocjene, testovi, procjene nastavnika, roditelja... Nadalje, Vojnović (2005) navodi opasku kako je postupak identifikacije darovitih i talentiranih učenika u hrvatskim školama daleko od poželjnog jer se procjenjivanje treba vršiti različitim metodama, a procjenjivači trebaju biti svi oni koji poznaju takvog učenika – sam učenik, suučenici, roditelji, nastavnici i stručnjaci. Upravo iz tog razloga, knjižničar bi mogao i trebao predstavljati vrijedan izvor informacija pri samom postupku identifikacije darovitih učenika.

Valja naglasiti da, ukoliko bi se išlo prema većem uključivanju školskih knjižničara u postupak identifikacije, glavni preduvjet jest stjecanje odgovarajućih kompetencija. Naime, u tom slučaju, knjižničar bi trebao raditi na svojim kompetencijama općenito, ali posebice na kompetencijama vezanim za darovite učenike. Vojnović (2005) navodi kako je stručno usavršavanje jedan od važnih alata kako bi se darovitu djecu moglo pravodobno identificirati te usmjeriti na rad. U ovom istraživanju više od polovice ispitanika izjavilo je kako se smatra kompetentnim za sudjelovanje u postupku identifikacije, no kada se pogledaju podaci o stručnim usavršavanjima, situacija je zabrinjavajuća. Naime, iako je većina ispitanika izjavila da se usavršava redovito, 6 ispitanika je izjavilo da je stručnim usavršavanjima tijekom posljednjih godinu dana pristupalo rijetko, a čak 5 ispitanika u posljednjih godinu dana to nije učinilo nijednom. Iako se ovo čine kao male brojke, valja naglasiti činjenicu kako bi taj broj trebao biti 0 – svaki školski knjižničar bi se trebao usavršavati, kako u redovitom radu s učenicima, tako i u radu s darovitim učenicima i učenicima s teškoćama.

Kada se radi o stručnim skupovima vezanim uz rad s darovitim učenicima, zabrinjavajuća je činjenica kako više od polovice ispitanika u posljednjih godinu dana nije pristupilo nijednom takvom skupu. Ukoliko bismo ušli u dublju analizu, mogli bismo se zapitati koji je točno razlog takvog postotka – postoji li problem u samoj organizaciji stručnih skupova ili se radi o nezainteresiranosti samih školskih knjižničara za temu darovitosti. Prema Gabrščeku i Roedersu (2013) pokazalo se kako 58,1% stručnih suradnika nije imalo priliku sudjelovati u željenim stručnim usavršavanjima, što zbog manjka financijskih sredstava, što zbog manjka stručnih usavršavanja koja zadovoljavaju njihove interese. Među stručnim suradnicima, tema vezana za učenike s posebnim potrebama – učenike s teškoćama i darovite učenike, izdvojena je kao tema koja bi trebala biti zastupljenija u sklopu stručnog usavršavanja. Iako se prema navedenome može vidjeti kako još uvijek postoje problemi kod same organizacije stručnog usavršavanja, mora se naglasiti kako se ne bi smio zanemariti aspekt samostalnog usavršavanja. Naime, 8 ispitanika u posljednjih 6 mjeseci nije pročitao niti jedan rad vezan za darovite učenike – niti knjigu, niti poglavlje, članak ili znanstveni rad. Samim time, možemo vidjeti kako postoji problem i kod same organizacije stručnih usavršavanja, ali i kod samih knjižničara, odnosno njihove nezainteresiranosti za napredovanje u području darovitosti.

Kao što je rečeno, bez obzira na nedostatno usavršavanje, ispitanici su iskazali kako se osjećaju kompetentno za sudjelovanje u službenom postupku identifikacije. Potvrđeno je kako kod ispitanika ne postoji povezanost između stručnog usavršavanja te prepoznavanja darovitosti, odnosno osjećaja kompetencije za sudjelovanje u postupku identifikacije. Takvi

rezultati su vrlo začuđujući jer se pretpostavljalo da će oni ispitanici koji se više i češće usavršavaju imati veći osjećaj kompetencije za prepoznavanje i identificiranje darovitih učenika. Nakon svega navedenog, postavlja se pitanje na temelju čega knjižničari procjenjuju svoju kompetentnost za rad s darovitim učenicima. S obzirom na posjećenost stručnih skupova vezanih za darovitost te pročitane literature, ne bi se dalo zaključiti kako su školski knjižničari uolikoj mjeri kompetentni za sudjelovanje u službenom postupku identifikacije. Jedna od mogućnosti koja se javila u istraživanju jest radni staž ispitanika.

Naime, pretpostavilo se kako postoje razlike po radnom stažu ispitanika u prepoznavanju, identificiranju i poticanju darovitog učenika, odnosno da oni ispitanici s duljim radnim stažom u većoj mjeri prepoznaju osobine darovitosti, da se osjećaju kompetentnije za sudjelovanje u postupku identifikacije darovitih učenika te da češće rade s darovitim učenicima. Kada se govori o radu s darovitim učenicima, valja naglasiti činjenicu kako su ispitanici neodlučni u svojim odgovorima. Naime, zanimljiva je činjenica da je u pitanju o učestalosti rada s darovitim učenicima 26 ispitanika (34,2%) izjavilo kako ne radi s darovitim. S druge strane, u pitanju organizacije oblika rada s darovitim, 31 ispitanik (40,8%) odgovara kako ne radi s darovitim. Pretpostavlja se kako je do razlike u broju odgovora došlo jer je u pitanju o učestalosti bio ponuđen i odgovor „ne mogu procijeniti“ koji su zaokružila 24 ispitanika (31,6%). Postavlja se pitanje zašto je pet ispitanika u prvom odgovoru zaokružilo „ne mogu procijeniti“ ukoliko ne rade s darovitim učenicima.

Vraćajući se na hipoteze, dobiven je neobičan rezultat, a to je da nema razlike u prepoznavanju između knjižničara ovisno o radnom stažu – osobine darovitosti jednako dobro prepoznaju i oni s kraćim i oni s duljim radnim stažom. Jednako tako, pokazalo se i kako duljina staža ne utječe na osjećaj kompetentnosti za sudjelovanje u postupku identifikacije niti na učestalost rada s darovitim učenicima. Iznenadujuće je kako testiranjem nije pokazana nikakva razlika između skupina, osobito jer se očekivalo kako će oni iskusniji bolje prepoznati osobine darovitosti, ali i osjećati se kompetentnije za sudjelovanje u postupku identifikacije i rad s darovitim.

Jedan od mogućih odgovora na ovakve rezultate jest broj ispitanika, odnosno malen uzorak ove specifične skupine. Moguće je da se zbog premalenog broja ispitanika (kada ih podijelimo u skupine po radnom stažu) ne može doći do točnog rezultata, odnosno moguće je da se na temelju ovako malog broja ne može pravilno izvesti generalizacija. S druge strane, mnogi knjižničari se, jednako kao i nastavnici i ostali stručnjaci, susreću s raznim fazama

tijekom svog rada. Tako je pokazano kako se s povećanjem radnog staža povećava i mogućnost odustajanja od posla, otpor promjenama te konzervativnost (Zrnčić, 2010). Upravo iz navedenih razloga, moguće je da je kod nekih ispitanika došlo do zasićenja poslom, a samim time i nedostatkom zanimanja za rad. Tako je istraživanjem potvrđeno i kako postoji statistički značajna negativna povezanost između godina radnog staža i pristupanja stručnom usavršavanju, odnosno da oni školski knjižničari koji imaju dulji radni staž rjeđe pristupaju stručnim usavršavanjima.

Ukratko, pitanje radnog staža, usavršavanja i kompetentnosti na neki način čine zatvoren krug. Naime, očekivalo se kako će se oni s duljim radnim stažom osjećati kompetentnije, no pokazalo se kako to nije tako. Jedan od mogućih razloga jest što je istraživanjem pokazano kako stariji školski knjižničari rjeđe pristupaju stručnim usavršavanjima, vjerojatno zbog zasićenja poslom. Stariji školski knjižničari imaju više iskustva, što ih čini kompetentnijima od knjižničara s manje radnog staža. No, školski knjižničari s manje radnog staža češće idu na stručna usavršavanja, zbog čega su kompetentniji. Na temelju toga možemo postaviti pitanje je li ono pokazano u istraživanju konačno – da usavršavanje i radni staž ne utječu na osjećaj kompetencije ili ta tri čimbenika čine zatvoreni krug koji je međusobno ovisan.

9.1. Metodološki nedostaci

Kao i u svakom istraživanju, tako i u ovom postoji nekoliko nedostataka koje valja naglasiti kako bi se u budućim radovima manje ponavljale. Na samom početku, valja naglasiti kako je online anketa izabrana ponajprije zbog jednostavnijeg pristupa i načina istraživanja. Naime, prikupljanje ispitanika na način da se osobno komunicira s njima pokazano je prekomplikiranim i predugotrajnim postupkom. No, iako online ankete imaju svoje prednosti, kao što su ušteda vremena i sl., valja naglasiti kako one imaju i svoje nedostatke. Naime, autor rada nikad ne može znati tko su osobe koji su ispitanici i tko je uistinu rješavao sam anketni upitnik. Iako se uzorak skupljao ciljano na način da se anketni upitnik postavio u grupu Knjižničari na Facebooku, kao i slanjem na same adrese i stranice školskih knjižnica, autorica ovog diplomskog rada ne može jamčiti kako su svi ispitanici upravo školski knjižničari. Primjerice, u grupi Knjižničari članovi su i mnogi studenti, jednako kao i knjižničari iz narodnih, gradskih i sl. knjižnica koji su jednako tako mogli riješiti anketu kao i školski knjižničari, iako je pri postavljanju ankete bilo naglašeno kako se ona odnosi upravo i samo na školske knjižničare.

Nadalje, drugi nedostatak ovog istraživanja jest malen uzorak ispitanika. Naime, iako se na prvi pogled uzorak od 76 ispitanika ne čini toliko malen, pokazalo se problematičnim kada se taj uzorak dijelio na podskupine, primjerice, na 5 podskupina kada se radilo o radnom stažu ispitanika. To nas je dovelo do toga da u svakoj skupini imamo desetak, petnaestak ispitanika na kojima ne bismo trebali niti smjeli vršiti ikakve generalizacije. Također, tako malen uzorak doveo je do toga da se određena hipoteza koja je u sebi sadržavala stavku spola morala izbaciti jer je bilo premalo muških ispitanika. Upravo iz navedenih razloga, u budućim istraživanjima preporuča se da broj ispitanika bude barem dvostruko veći i raznolikiji.

Kao još jedan nedostatak navela bih kompliciranost ispitivanja nekih aspekata istraživanja. Tako se, primjerice, postavlja pitanje kako uistinu ispitati stvarnu kompetenciju knjižničara. U ovom radu ispitao se osjećaj kompetencije, odnosno smatra li knjižničar osobno da je dovoljno kompetentan za rad s darovitim učenicima. Ono što predstavlja problem u ovom istraživanju jest činjenica da nigdje nemamo točan podatak o tome koliko su knjižničari u pravu što se tiče njihovih osjećaja. Naime, netko se može osjećati dovoljno kompetentno, a zapravo ne biti kompetentan, i obrnuto. U skladu s navedenim, preporuča se da se u budućim radovima pri postavljanju samih anketnih upitnika dobro promisli o onome što se želi ispitati i na koji način je nešto najbolje ispitati.

ZAKLJUČAK

Govoreći o darovitosti općenito te ulozi školskih knjižničara u prepoznavanju, identificiranju i poticanju darovitosti, valja naglasiti kako postoji još puno mjesta za rad i napredak. Naime, o darovitosti se počelo intenzivno raspravljati zadnjih desetak godina, no rijetko gdje ćemo susresti da rasprave nadilaze ulogu pedagoga, psihologa i učitelja/nastavnika u radu s darovitimima. U ovom radu napravljen je odmak od uobičajenih razmatranja te se u središte samog rada stavio školski knjižničar i njegova uloga u radu s darovitim učenicima. U teorijskom dijelu pružila se mogućnost uvida u fenomen darovitosti s različitih gledišta i stajališta. Dotaknuli smo se glavnih aspekata ovog rada, a to su prepoznavanje, identificiranje i poticanje darovitosti. Povezali smo školske knjižničare s navedenim aspektima te prikazali kakvu ulogu oni mogu i trebaju zauzeti u radu s darovitim učenicima.

U empirijskom dijelu rada prikazali smo u kojoj mjeri školski knjižničari sudjeluju u prepoznavanju osobina darovitosti, sudjeluju li u procesu identifikacije i osjećaju li se kompetentnim za sudjelovanje u istom te na koje načine organiziraju rad za darovite učenike, ukoliko ga organiziraju. Pri ispitivanju smo obratili pozornost na utjecaj radnog mjesta, radnog staža i stručnog usavršavanja na uključenost školskog knjižničara u prepoznavanje, identificiranje i poticanje darovitosti učenika. U radu je postavljeno pet hipoteza od kojih su tri potvrđene, a dvije odbačene.

Ukratko, pokazano je kako postoje razlike u prepoznavanju pozitivnih i negativnih osobina kod darovitih učenika, odnosno da školski knjižničari češće prepoznaju pozitivne nego negativne osobine darovitosti. U budućem radu se preporuča veće davanje pozornosti negativnim osobinama darovitosti, u smislu da i oni problematični učenici dobiju priliku da se prepoznaju kao potencijalno daroviti. Nadalje u ovom istraživanju pokazalo se kako je tek 10,5% školskih knjižničara sudjelovalo u službenom postupku identifikacije, iako više od polovice njih smatra sebe dovoljno kompetentnim za sudjelovanje u istom. Iako treba težiti većem uključenju knjižničara u postupak identifikacije, prvo valja podići svijest knjižničara o važnosti stručnog usavršavanja. Velik dio knjižničara se, unatoč rijetkom ili nikakvom stručnom usavršavanju, osjeća kompetentno da sudjeluje u procesu identifikacije, što pokazuje kako dio školskih knjižničara proces identifikacije darovitosti shvaća olako. Naposljetku, valja naglasiti i činjenicu kako više od trećine knjižničara ne radi s darovitim učenicima, što je suprotno navodima da je knjižnica središte odgojno-obrazovnog procesa za sve učenike, pa i one darovite.

Zaključno, s obzirom na literaturu i istraživanja, možemo reći kako je ova tema još uvijek „u mraku“, osobito što se tiče istraživačkog dijela. Iako postoji mnogo literature o darovitosti i mnogo literature o školskim knjižničarima, možemo vidjeti kako je malo literature koja objedinjuje te dvije teme u jednu cjelinu. Također, s obzirom na nedostatak prethodnih istraživanja iz ovog područja, došlo je i do nekih početničkih grešaka tijekom ovog istraživanja. Tako se budućim istraživačima ovog područja preporuča da dobro promisle o načinu prikupljanja podataka i odabiranju uzorka. Pri kreiranju samih anketnih upitnika potrebno je dobro razmisliti o onome što se želi ispitati i koji je najbolji način da se dođe do traženih rezultata. Jednako tako, preporuča se da u budućim istraživanjima broj ispitanika bude barem dvostruko veći i raznolikiji nego što je to bio u ovom istraživanju (minimalno 150 ispitanika).

LITERATURA:

Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima: kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*, 57(25), 171-184.

Arambašić, L., Vlahović Štetić, V., Lauri Korajlija, A. (Ur.) (2006). *Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj : rezultati istraživanja Ljetne psihologijske škole studenata i nastavnika Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Milna, 2004.* Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju : Klub studenata psihologije : FF-press.

Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?: priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi.* Zagreb: Alinea.

Coleman, M. R. (2003). *The Identification of Students Who are Gifted.* Preuzeto 25. veljače 2017 s: <http://www.hoagiesgifted.org/eric/e644.html>.

Čelić Tica, V. (2010). Uloga školske knjižnice u programskoj diferenciranosti koja se odnosi na darovite učenike. U: Mićanović, M. (ur.), *XXIII. Proljetna škola školskih knjižničara: zbornik radova.* Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Čelić Tica, V., Zovko, M. (2012). Pokazatelji uspješnosti rada u školskim knjižnicama. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 55(1), 101-116.

Čudina Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje.* Zagreb: Školska knjiga.

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). *Narodne novine.* Preuzeto 6. ožujka 2017. s: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html.

Gabršček, S., Roeders, P. (2013). Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika: analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno obrazovnih radnika. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

George, D. (2003). *Obrazovanje darovitih.* Zagreb: Educa.

Halsted, J. (1990). *Guiding the Gifted Reader.* Preuzeto 23. veljače 2017 s: <http://www.hoagiesgifted.org/eric/e481.html>.

Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1), 232-238.

Jozić, R. (2012). Smjernice za kvalitetan rad školske knjižnice. U: Mićanović, M. (ur.) XXIV. *Proljetna škola školskih knjižničara: zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.

Kovačević, D., Lasić-Lazić, J., Lovrinčević, J. (2004). *Školska knjižnica-korak dalje*. Zagreb: Filozofski Fakultet, Zavod za informacijske studije : Altagama.

Kovačević, J., Lovrinčević, J. (2012). *Školski knjižničar*. Zagreb: Odsjek za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta.

Milovčić, J. (2012). Školska knjižnica u elektroničkom okruženju. U: Mićanović, M. (ur.) XXIV. *Proljetna škola školskih knjižničara: zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Naputak o obvezama, programu i normativu rada stručnog suradnika knjižničara u osnovnoj i srednjoj školi program rada stručnog suradnika knjižničara (1996). *Narodne novine*. Preuzeto 10. ožujka 2017. s: http://www.oocities.org/drugaosn/knjiznica/Naputak_Ljilje_Vokic.htm.

Pejić, P., Tuhtan Maras, T., Arrigoni, J. (2007). Suvremeni pristupi poticanju dječje darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistra Iadertina*, 2(2), 133-149.

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1990). *Narodne novine*. Preuzeto 24. veljače 2017. s: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_07_34_967.html.

Peradenić Kotur (Ur.) (2016.) Školska knjižnica + darovitost = darovitost² *Novi uvez: glasilo Zagrebačkog knjižničarskog društva*, 15(26), 19-21.

Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014). *Narodne novine*. Preuzeto 3. ožujka 2017. s: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html.

Sekulić Majurec, A. (1995). Darovita djeca i obitelj: istine i zablude. *Društvena istraživanja Zagreb*, 4(4/5), 551-561.

Sekulić Majurec, A. (2002). Novosti u pedagoškom pristupu darovitoj djeci i učenicima. U: Vrgoč, H. (ur.), *Poticanje darovite djece i učenika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 46-57.

Sindik, J. (2010). Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci. *Život i škola*, 56(24), 65-90.

Službena stranica Osnovne škole Drenje (2016). Preuzeto 18. ožujka 2017. s: http://os-drenje.skole.hr/?news_id=1019#mod_news.

Službena stranica Radio Slatine (2017). Preuzeto 18. ožujka 2017. s: <http://www.radioslatina.hr/vecer-ljubavne-poezije-glazbe-radosti-skolskoj-knjiznici-ios-slatina/>.

Stančić, D. (2010). Slobodno vrijeme korisnika školske knjižnice – izazov školskome knjižničaru. U: Mićanović, M. (ur.) *XXIII. Proljetna škola školskih knjižničara: zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Standard za školske knjižnice (2000). *Narodne novine*. Preuzeto 9. ožujka 2017. s: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2000_03_34_698.html.

Unesco-ov Manifest za školske knjižnice (1999). Nacionalna i sveučilišna knjižnica. Preuzeto 25. veljače 2017. s: <http://www.nsk.hr/wp-content/uploads/2012/01/Unesco-ov-manifest-%C5%A0K.pdf>.

Vlahović Štetić, V. (Ur) (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vojnović, N. (2005). Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: Vlahović-Štetić, V. (ur.). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vranjković, Lj. (2010). Daroviti učenici. *Život i škola*, 56(24), 253-258.

Webb, J. T., Amend, E.R.; Webb, N.E.; Goerss, J.; Beljan, P.; i Olenchak, F.R. (2010). *Pogrešne i dvojne dijagnoze darovite djece i odraslih : ADHD (poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću), bipolarni afektivni poremećaj, OCD (opsesivno-kompulzivni poremećaj), Aspergerov sindrom, depresija i ostali poremećaj*. Zagreb : Veble commerce.

Winner, E. (2005). *Darovita djeca, mitovi i stvarnost*. Buševac: Ostvarenje.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). *Narodne novine*. Preuzeto 27. veljače 2017. s: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html.

Zovko, M. (2009). Školska knjižnica u novom tisućljeću. *Senjski zbornik*, 36(1), 43-50.

Zrnčić, M. (2010). Profesionalni put nastavnika. U: Milović, S. (ur.) *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Zubac, A., Tufekčić, A. (2014). Informacijska pismenost u svijetu i hrvatskoj – Rad školskoga knjižničara u osnovnoj školi. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 57(4), 221-238.

PRILOZI

Prilog 1. Popis tablica

Tablica 1: Spol, radno mjesto i radni staž	48
Tablica 2: Primjećivanje pozitivnih osobina darovitosti (rezultati su izraženi u %)	49
Tablica 3: Primjećivanje negativnih osobina darovitosti (rezultati su izraženi u %).....	50
Tablica 4: Prepoznavanje osobina – knjižnica u odnosu na nastavu (rezultati su izraženi u %)	51
Tablica 5: Sudjelovanje u službenom postupku identifikacije.....	51
Tablica 6: Pomoć školskog knjižničara u postupku identifikacije.....	52
Tablica 7: Kompetentnost knjižničara za sudjelovanje u postupku identifikacije	52
Tablica 8: Učestalost rada s darovitim učenicima.....	53
Tablica 9: Suradnja u organizaciji rada za darovite učenike.....	54
Tablica 10: Učestalost poticanja različitih područja darovitosti (rezultati su izraženi u %)...	55
Tablica 11: Oblici rada s darovitim učenicima	55
Tablica 12: Učestalost pristupanja organiziranom stručnom usavršavanju	56
Tablica 13: Najčešći načini usavršavanja.....	57
Tablica 14: Učestalost usavršavanja u području darovitosti	58
Tablica 15: Pročitane reference vezane uz područje darovitosti.....	58
Tablica 16: Aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD) i koeficijenti pouzdanosti (α) za Upitnik prepoznavanja pozitivnih osobina darovitosti i Upitnik prepoznavanja negativnih osobina darovitosti	59
Tablica 17: Sudjelovanje knjižničara osnovne i srednje škole u službenom postupku identifikacije darovitosti.....	60
Tablica 18: Prepoznavanje osobina darovitosti ovisno o duljini radnog staža	61
Tablica 19: Osjećaj kompetencije za sudjelovanje u postupku procjene darovitosti ovisno o duljini radnog staža	61
Tablica 20: Povezanost usavršavanja i prepoznavanja osobina darovitosti.....	62
Tablica 21: Povezanost usavršavanja i osjećaja kompetencije	62

Tablica 22: Povezanost usavršavanja i učestalosti rada s darovitima	63
Tablica 23: Povezanost radnog staža i stručnog usavršavanja	63

Prilog 2. Korišteni upitnik

Poštovane knjižničarke i knjižničari,

ispunjavanjem ovog anketnog upitnika pomažete u izradi diplomskog rada pod nazivom „Uloga školskog knjižničara u prepoznavanju, identificiranju i poticanju darovitosti učenika“ prijavljenog na Odsjeku za pedagogiju i Odsjeku za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Upitnikom se ispituju kompetencije, načini rada te stručni i osobni doprinos školskih knjižničara u svakodnevnom radu s darovitim učenicima.

Ispunjavanje ovog upitnika je anonimno i dobrovoljno, stoga vas molim da u svrhu prikupljanja što relevantnijih i točnijih podataka na svako pitanje odgovorite iskreno te da upitnik ispunite u cijelosti, jer se u protivnom vaši odgovori neće moći koristiti.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji!

Kristina Darmopil,

studentica diplomskog studija pedagogije i bibliotekarstva

1. Spol

- a) Ž
- b) M

2. Škola u kojoj radite

- a) Osnovna škola
- b) Srednja škola

3. Radni staž u sustavu odgoja i obrazovanja (neovisno o radnom mjestu)

- a) manje od 5 godina
- b) između 5 i 10 godina
- c) između 10 i 20 godina
- d) između 20 i 30 godina
- e) više od 30 godina

Sljedeća skupina pitanja odnosi se na prepoznavanje darovitih učenika u školskoj knjižnici.

4. Koliko često navedene osobine darovitosti dolaze do izražaja u školskoj knjižnici?

Na tvrdnje odgovorite zaokruživanjem broja koji najbolje označava Vaše slaganje s navedenom tvrdnjom, pri čemu brojevi predstavljaju sljedeće:

1 = nikada
2 = rijetko (1 ili 2 puta tijekom zadnjih mjesec dana)
3 = ponekad (1-3 puta tjedno)
4 = često (1-2 puta dnevno)
5 = vrlo često (3 ili više puta dnevno)

	1 NIKADA	2 RIJETKO	3 PONEKAD	4 ČESTO	5 VRLO ČESTO
Pozitivna slika o sebi – samopouzdanje, samopoštovanje	1	2	3	4	5
Umna zrelost	1	2	3	4	5
Mašta i kreativnost	1	2	3	4	5
Čitalačke sposobnosti	1	2	3	4	5
Radna energija	1	2	3	4	5
Intrinzična motivacija	1	2	3	4	5
Umjetničke sposobnosti	1	2	3	4	5
Jezične sposobnosti	1	2	3	4	5
Nezavisnost	1	2	3	4	5
Dominantnost	1	2	3	4	5

5. Koliko često ste primijetili sljedeće osobine kod darovitih učenika?

Na tvrdnje odgovorite zaokruživanjem broja koji najbolje označava Vaše slaganje s navedenom tvrdnjom, pri čemu brojevi predstavljaju sljedeće:

1 = nikada
2 = rijetko (do 4 puta u posljednjih 6 mjeseci)
3 = ponekad (1 ili 2 puta u posljednjih mjesec dana)
4 = često (1 tjedno)
5 = vrlo često (svakodnevno ili više puta dnevno)

	1 NIKADA	2 RIJETKO	3 PONEKAD	4 ČESTO	5 VRLO ČESTO
Negativna slika o sebi	1	2	3	4	5
Nedostatak samopouzdanja	1	2	3	4	5
Nedostatak motivacije	1	2	3	4	5
Dosada i nezainteresiranost	1	2	3	4	5
Osjećaj neprihvaćenosti	1	2	3	4	5
Otpor radu u paru ili skupini	1	2	3	4	5
Manipulativnost	1	2	3	4	5

6. Sljedeće skupine osobina lakše je prepoznati u knjižnici nego na nastavi:

Na sljedeće pitanje odgovorite zaokruživanjem broja koji najbolje opisuju Vaše slaganje s određenom tvrdnjom, pri čemu brojevi predstavljaju sljedeće:

1	Uopće se ne slažem
2	Uglavnom se ne slažem
3	Ne mogu procijeniti
4	Uglavnom se slažem
5	U potpunosti se slažem

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu procijeniti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Verbalno-lingvističke	1	2	3	4	5
Logičko-matematičke	1	2	3	4	5
Vizualno-spacijalne	1	2	3	4	5
Glazbeno-ritmičke	1	2	3	4	5
Tjelesno-kinestetičke	1	2	3	4	5
Intrapersonalne	1	2	3	4	5
Interpersonalne	1	2	3	4	5

Sljedeća skupina pitanja odnosi se na ulogu knjižničara u identifikaciji darovitih učenika.

7. Jeste li ikada sudjelovali u službenom postupku identificiranja darovitosti?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne znam

8. Smatrate li da biste svojim stručnim mišljenjem mogli pomoći u službenom procesu identifikacije darovitosti?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne mogu procijeniti

9. Smatrate li da ste dovoljno kompetentni da sudjelujete u procesu identifikacije darovitosti?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne mogu procijeniti

10. Može li i na koji način, prema Vašem mišljenju, školski knjižničar doprinijeti službenom postupku identificiranja darovitosti? Ukratko obrazložite.

Sljedeća skupina pitanja odnosi se na rad školskog knjižničara s darovitim učenicima.

11. Koliko često radite s darovitim učenicima?

- a) Do 2 sata tjedno
- b) Između 2 i 4 sata tjedno
- c) Više od 4 sata tjedno
- d) Ne mogu procijeniti
- e) Ne radim s darovitim učenicima

12. S kim najčešće surađujete u organizaciji rada za darovitog učenika? Moguće je zaokružiti 1 ili više odgovora.

- a) S pedagogom
- b) Sa psihologom
- c) S učiteljem/nastavnikom
- d) S nekim drugim
- e) Rad organiziram samostalno
- f) Ne radim s darovitim učenicima

13. Koliko često potičete razvoj različitih područja darovitosti učenika?

Na tvrdnje odgovorite zaokruživanjem broja koji najbolje označava Vaše slaganje s navedenom tvrdnjom, pri čemu brojevi predstavljaju sljedeće:

1 = nikada
2 = rijetko (1 ili 2 puta tijekom zadnjih mjesec dana)
3 = ponekad (1 - 3 puta tjedno)
4 = često (1-2 puta dnevno)
5 = vrlo često (3 ili više puta dnevno)

	1 NIKADA	2 RIJETKO	3 PONEKAD	4 ČESTO	5 VRLO ČESTO
Intelektualne sposobnosti	1	2	3	4	5
Verbalno-lingvističko područje	1	2	3	4	5
Informacijska pismenost	1	2	3	4	5
Informatička pismenost	1	2	3	4	5
Logičko-matematičko područje	1	2	3	4	5
Vizualno-spacijalno područje	1	2	3	4	5
Tjelesno-kinestetičko područje	1	2	3	4	5
Glazbeno-ritmičko područje	1	2	3	4	5
Interpersonalno područje	1	2	3	4	5
Intrapersonalno područje	1	2	3	4	5

14. Na koje načine najčešće organizirate rad s darovitim učenicima?

- a) Individualiziran rad
- b) Rad u paru
- c) Rad u skupini
- d) Ne organiziram rad s darovitim učenicima

15. Nabrojite 2-3 aktivnosti koje najčešće organizirate za darovite učenike (ukoliko ih organizirate). _____

Sljedeća skupina pitanja odnosi se na stjecanje kompetencija za rad s darovitim učenicima.

16. U kojoj mjeri ste u posljednjih godinu dana pristupali stručnim usavršavanjima organiziranim na međunarodnoj, državnoj, županijskoj te lokalnoj razini?

- a) Redovito
- b) Povremeno
- c) Rijetko
- d) Niti jednom

17. Kada se radi o darovitim učenicima, na koji način se najčešće usavršavate?

- a) Samostalno pomoću literature
- b) Uz pomoć stručnih suradnika i mentora
- c) Na stručnim skupovima (međunarodna, državna, županijska i lokalna razina)
- d) Na drugi način _____

18. Na koliko skupova vezanih uz rad s darovitim učenicima ste prisustvovali u posljednjih godinu dana (međunarodnoj, državnoj, županijskoj, lokalnoj razini)?

- a) 1-2
- b) 3-4
- c) 5 ili više
- d) Nisam prisustvovao ni na jednom skupu vezanom uz darovite učenike
- e) Ne znam

19. Koliko ste stručne literature (knjiga, poglavlja, članaka...) vezanih uz rad s darovitim učenicima pročitali u posljednjih 6 mjeseci?

- a) 1-10
- b) 11-20
- c) 21 ili više
- d) Nisam pročitao/la ni jednu referencu vezanu uz rad s darovitim učenicima

Zahvaljujem na Vašoj suradnji!